

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

CLÁUDIA ALEIXO ALVES

**O CURRÍCULO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA PÓS-DIRETRIZES CURRICULARES: DA PRESCRIÇÃO AO
COTIDIANO DA FORMAÇÃO**

VITÓRIA

2019

CLÁUDIA ALEIXO ALVES

**O CURRÍCULO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA PÓS-DIRETRIZES CURRICULARES: DA PRESCRIÇÃO AO
COTIDIANO DA FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientadora: Professora Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo.

VITÓRIA

2019

CLÁUDIA ALEIXO ALVES

**O CURRÍCULO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
PÓS-DIRETRIZES CURRICULARES: DA PRESCRIÇÃO AO COTIDIANO DA
FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a qualificação na obtenção do título de Doutor em Educação Física na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Zenólia C. Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo
(Orientadora)

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dra. Kalline Pereira Aroeira
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Valter Bracth
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Essa tese foi escrita em muitos lugares como Vitória, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Braga, Itaperuna, cidades onde morei e também cidades por onde apenas passei. Em todos esses lugares, muitas pessoas me ajudaram, colaborando diretamente ou indiretamente com o estudo.

Tive o imenso prazer de ter uma orientadora compreensiva, que soube me cobrar nas horas certas, mas que também compreendeu os momentos em que eu estava vivendo profissionalmente. Foi ela quem me incentivou a fazer o doutorado sanduíche em Portugal, no qual eu sonhei, mas achava que era impossível acontecer. Zel, obrigada por tudo! Você é uma grande inspiração para mim como mulher e professora. Espero que possamos prolongar nossa parceria.

Em Portugal, na Universidade do Minho, estive sob a orientação cuidadosa e afetuosa da professora Maria Emília Vilarinho, a quem eu também agradeço. Lá, fiz amigos e vivi experiências que me marcaram profundamente.

De volta ao Brasil, me deparei com um cenário político desanimador. Confesso que a escrita da tese ficou em segundo plano perto das angústias que eu sofria assistindo ao golpe contra a nossa frágil democracia. Nesse cenário difícil, fui dar aulas no Ifes-Campus Serra como professora substituta. Lá tive a certeza de que deveria seguir em frente no meu propósito de contribuir para uma educação pública de qualidade. Agradeço aos colegas e alunos do Ifes por despertarem a professora que estava adormecida em mim. Minhas melhores turmas!

Agradeço aos novos amigos do IFF-Itaperuna pelo companheirismo nesse momento de adaptação à minha nova morada, em especial, à Flávia, revisora desse texto.

Agradeço à professora Virgínia pela participação na banca de qualificação do projeto e por me ajudar a encontrar saídas metodológicas.

Agradeço à professora Sandra Soares Della Fonte, a quem eu tive o prazer de acompanhar as aulas no estágio supervisionado e com quem pude aprender muito. Agradeço pela participação na banca de qualificação do estudo. Sandra é daquelas professoras que deixam marcas de um jeito que nunca se esquece. Obrigada pela sua grande contribuição ao estudo e à minha formação.

Agradeço aos professores Francisco Chicon e Kalline Aroeira por aceitarem o convite de compor a banca. Tenho certeza que a contribuição de vocês será muito importante para qualificar o estudo.

Agradeço ao professor Felipe Quintão pela sua disponibilidade em ajudar e pela contribuição ao estudo desde o início. É um prazer tê-lo como leitor crítico do texto, pois sempre traz importantes contribuições com a sua leitura atenta.

Agradeço ao Professor Valter Bracht por aceitar o convite. É uma honra poder tê-lo na banca e, certamente, seus apontamentos serão de grande importância para mim. Sinto-me privilegiada por ter sido sua aluna na pós-graduação.

Agradeço ao professor Tarcísio Mauro Vago pelo carinho com que me recebeu na EEEFTO. Obrigada pela valiosa contribuição ao estudo, quando eu ainda estava elaborando a minha dissertação. A sua disposição em ajudar foi determinante para a realização da investigação. Serei sempre grata.

Agradeço aos colegas que fiz na primeira turma de doutorado da UFES, em especial, Scheila, Alê, Lígia e Angélica. Vocês deixaram a minha vida mais leve!

Agradeço aos amigos de sempre: Júlia, Jéssica, Ândrea, Maique, Rosi, Aline, Kleid, Vini, Rômulo e Giordana pelos momentos de alegria, risadas e choradeiras.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação da UFES por compartilharem comigo os seus saberes.

Agradeço aos alunos e professores da EEEFTO-UFMG que colaboraram para a realização do estudo. Tenho um carinho especial pela instituição, pois sempre fui muito bem recebida por todos. Sei que não é fácil ter uma pesquisadora observando vocês o tempo todo. Confesso que, algumas vezes, esqueci que estava fazendo uma tese e me vi, em vários momentos, como aluna aprendendo muitas coisas com vocês.

Agradeço à Capes pela concessão de bolsas de doutorado no Brasil e no exterior, por meio da realização de doutorado sanduíche em Portugal.

Agradeço à minha mãe por tudo que fez por mim, por entender as horas que eu passava trancada dentro do quarto sem trocar qualquer palavra, por tentar entender as minhas inquietudes e por sempre levar um pãozinho de queijo quando eu fazia uma pausa nos estudos.

Agradeço à minha outra metade, minha irmã gêmea, minha parceira de vida, por estar sempre comigo em todos os momentos. Minha vitória é sua vitória!

RESUMO

O presente estudo é fruto de um descontentamento com a forma como os estudos sobre o campo da formação e do currículo na Educação Física têm tratado as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos superiores, em destaque as Resoluções CNE/CP 01/2002; CNE/CP 02/2002; CNE/CES 07/2004 e CNE/CP 02/2015 que, entre outros aspectos, passaram a definir caminhos formativos distintos para a licenciatura e para o bacharelado. Diante dos posicionamentos relacionados às atuais DCNs, percebe-se que os estudos apresentam, algumas vezes, uma concepção de currículo como um documento que apenas acata a legislação como se esta não fosse passível de ser interpretada. Ignora-se, portando, que os currículos se realizam no cotidiano segundo critérios que as próprias Ies estabelecem e que não se reduzem a essas diretrizes. Ademais, entende-se que o debate em torno das DCNs tem ignorado o fato de que os currículos se realizam também no cotidiano da formação. Assim sendo, o objetivo dessa investigação é conhecer as repercussões das DCNs no processo dinâmico que envolve a (re) interpretação, (re) apropriação e (re) invenção do documento curricular no cotidiano de um curso de licenciatura em educação física, de uma Instituição de Ensino Superior (Ies). Em destaque, busca-se conhecer as repercussões das DCNs em três instâncias: nos projetos formativos e profissionais dos alunos, visto os alunos teriam que optar pela licenciatura ou pelo bacharelado antes de ingressar no curso; na valorização dos conhecimentos no currículo, a fim de verificar se as DCNs foram capazes de alterar a tradição científica da educação física no currículo da Instituição investigada; e, por fim, na identidade da licenciatura, no intuito de saber se a formação de professores se configurou como objetivo central do curso. Para tal, realizou-se um estudo etnográfico, com acompanhamento de um ano da rotina curricular da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A tese defendida é a de que as DCNs ocupam um lugar secundário na forma como os currículos se realizam no cotidiano da formação, pois os modos como a EEFFTO, os professores e os alunos concebem a Educação Física enquanto área acadêmica, científica, de formação profissional, e também como componente curricular, acabam por ter maiores repercussões no processo que envolve a mediação entre o currículo prescrito e currículo vivido. Os resultados reforçam a tese ao identificar que as DCNs, embora tivessem proporcionado condições legais para a criação de uma proposta curricular que se alinhasse com a identidade da Licenciatura, o que de fato obteve êxito, não conseguiu, no âmbito do currículo vivido, delimitar essa identidade, uma vez que não há um consenso acerca dessa identidade nem entre os alunos, nem entre os professores. Constatou-se que as DCNs não conseguiram alterar, substancialmente, os projetos formativos e profissionais dos alunos que ingressaram no curso, nem romper com seus critérios de valorização dos conhecimentos. Neste último caso, verificou-se que aspectos alheios às DCNs tais como a hierarquização e o modo como os saberes são tratados no processo educacional, bem como a relação do conhecimento com a prática profissional possuíam maior influência nos critérios de valorização das disciplinas pelos alunos. Por fim, o estudo potencializou a noção de currículo como construção social, marcado por conflitos decorrentes das diferentes formas de conceber a Educação Física tanto epistemologicamente quanto politicamente.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT

The present study is the result of a dissatisfaction with the way in which studies on the field of training and curriculum in Physical Education have dealt with the National Curricular Guidelines (DCNs) for higher education, in particular Resolutions CNE/CP 01/2002; CNE/CP 02/2002; CNE/CES 07/2004 and CNE/CP 02/2015, which, among other aspects, started to define different training paths for Teacher Training and Bachelor degrees. In view of the positions related to the current DCNs, it is noticed that the studies sometimes present a conception of curriculum as a document that only complies with the law as if it could not be interpreted. It is not known, however, that curricula are carried out in daily life according to criteria established by them and not limited to these guidelines. In addition, it is understood that the debate around the DCNs has ignored the fact that the curricula are realized also in the quotidian of the formation. Therefore, the objective of this investigation is to know the repercussions of the DCNs in the dynamic process that involves (re)interpretation, (re)appropriation and (re)invention of the curricular document in the daily life of a degree in physical education, of an Institution of Higher Education. In order to understand the repercussions of the DCNs in three instances: in the formative and professional projects of the students, since the students would have to choose the degree or the baccalaureate before entering the course; in the valuation of the knowledge in the curriculum, in order to verify if the DCNs were able to change the scientific tradition of the physical education in the curriculum of the institution investigated; and, finally, in the identity of the degree, in order to know if the training of teachers was configured as the central objective of the course. For that, an ethnographic study was conducted, with a one-year follow-up of the curricular routine of the School of Physical Education, Physiotherapy and Occupational Therapy (EEFFTO) of the Federal University of Minas Gerais. The thesis is that the DCNs occupy a secondary place in the way the curricula are carried out in the daily life of the formation, since the modes like EEFFTO, the teachers and the students conceive the Physical Education as academic, scientific area, of professional formation, and also as a curricular component, end up having greater repercussions in the process that involves the mediation between the prescribed curriculum and the lived curriculum. The results reinforce the thesis in identifying that the DCNs, although they had provided legal conditions for the creation of a curricular proposal that was aligned with the identity of the Degree, which in fact was successful, could not, within the curriculum lived, delimit this identity, since there is no consensus about this identity between students and teachers. It was found that the DCNs did not manage to substantially alter the training and professional projects of the students who entered the course, nor did they break with their criteria for valuing their knowledge. In the latter case, it was found that aspects unrelated to DCNs such as hierarchization and the way knowledge is treated in the educational process, as well as the relation of knowledge to professional practice, had a greater influence on the students' evaluation criteria of the disciplines. Finally, the study potentiated the notion of curriculum as a social construction, marked by conflicts arising from the different ways of conceiving Physical Education both epistemologically and politically.

Keywords: Curriculum. Physical Education. Curricular Guidelines.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Foto da Região da Pampulha	104
Figura 2- Vista aérea da EEFFTO	105
Figura 3- Centro de Treinamento Esportivo (CTE) da UFMG	106
Figura 4- Pista de atletismo do CTE.....	106
Figura 5- Informações aos voluntários que participam da apresentação de TCC	156
Figura 6- Organização da sala de apresentação de TCC	154
Figura 7- Referências bibliográficas da disciplina Ensino de Natação	174
Figura 8- Programa da disciplina Ensino de Handebol	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Artigos selecionados na Revista Motrivivência.	56
Quadro 2- Artigos selecionados na Revista Pensar a Prática.	58
Quadro 3- Artigos selecionados na Revista de Educação Física da UEM	58
Quadro 4- Artigos selecionados na Revista Movimento	58
Quadro 5- Projetos de extensão desenvolvidos na EEFFTO.....	107
Quadro 6- Lista de grupos de pesquisas, laboratórios e linhas de investigação do Programa de Pós-graduação em Ciências do Esporte	108
Quadro 7- Lista de grupos de pesquisas e linhas de investigação vinculadas ao lazer..	109
Quadro 8- Carga horária das disciplinas de base humana/social e biológica.....	140
Quadro 9- Atividades acadêmicas de prática como componente curricular	158
Quadro10- Alterações nas disciplinas do curso de educação física (parte 1).....	170
Quadro 11- Alterações nas disciplinas do curso de educação física (parte 2).....	171
Quadro 12- Súmula Integral dos tempos da Licenciatura	173

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CES	Câmara de Educação Superior
CEMEF	Centro de Memória da Educação Física
CFE	Conselho Federal de Educação
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CNE	Conselho Nacional de Educação Física
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CTE	Centro de Treinamento Esportivo
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física
EFEE	Escola de Educação Física e Esporte
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Faculdade de Educação
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PPL	Projeto Pedagógico da Licenciatura
PPI	Projeto Pedagógico Institucional

PUC	Pontifícia Universidade Católica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SESu	Secretaria de Educação Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE I- CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS COM A LITERATURA	30
CAPÍTULO 1. O CAMPO DO CURRÍCULO: DIVERSIDADE E CONTRADIÇÕES	31
1.1 CURRÍCULO: CONCEITOS E TEORIAS	31
1.2 AS DIVERSAS FACES DO CURRÍCULO	40
1.2 O CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL	43
1.4 ESTUDOS SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA....	46
CAPÍTULO 2. AS REFORMAS CURRICULARES E SUAS REPERCUSSÕES NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	50
2.1 OS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES.....	50
2.2 O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES? ...	54
2.2.1 <i>A seleção dos estudos</i>	54
2.2.2 <i>Algumas considerações sobre os estudos</i>	65
PARTE II- ETNOGRAFIA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS..	71
CAPÍTULO 3. ASPECTOS TEÓRICOS.....	72
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ETNOGRAFIA.....	72
3.2 POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO.....	83
3.3 IMPLICAÇÕES DA ESCOLHA DA ETNOGRAFIA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	87
CAPÍTULO 4- ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	93
4.1 PROCEDIMENTOS PARA AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO E TOMADA DE DECISÕES	93
4.2 O TRABALHO DE CAMPO: ESTRATÉGIAS E IMPREVISTOS.....	96
4.3 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL	101
PARTE III- A ETNOGRAFIA DO CURRÍCULO	103
CAPÍTULO 5. O CENÁRIO DA ETNOGRAFIA: O LUGAR, AS PESSOAS E O CURRÍCULO	104
5.1 O LUGAR: A EEFFTO.....	104
5.2 PERFIL GERAL DOS PROFESSORES E ALUNOS	110
5.3 O NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	112

CAPÍTULO 6. REPERCUSSÕES DAS DCNS NOS PROJETOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS DOS ALUNOS	115
6.1 MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS PARA A ESCOLHA DO CURSO	115
6.2 OS PROJETOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS DOS ALUNOS E O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO COM O CURRÍCULO	125
CAPÍTULO 7- REPERCUSSÕES DAS DCNS NA VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DO CURRÍCULO REFORMULADO.....	136
7.1 OS CONHECIMENTOS MAIS VALORIZADOS DO CURRÍCULO.....	136
7.2 MOTIVOS QUE INTERFEREM NA VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PELOS ALUNOS	148
CAPÍTULO 8. REPERCUSSÕES DAS DCNS NA IDENTIDADE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA EEEFTO	166
8.1 A IDENTIDADE DA LICENCIATURA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES: RUMO A UMA LICENCAITURA COM L MAIÚSCULO?.....	166
8.2 LICENCIATURA E LICENCIANDOS: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
REFERÊNCIAS	199
ANEXOS	219
I. DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO	220
II. ROTEIRO DE ENTREVISTA REAIZADA COM OS ALUNOS DOS PERÍODOS FINAIS	222

INTRODUÇÃO

Esta tese se origina de uma inquietação acadêmica e pessoal sobre a repercussão das políticas educativas no cotidiano curricular das instituições educacionais e o papel que professores e alunos ocupam nesse processo. Mais especificamente, nossa preocupação tem como base os rumos que o debate acadêmico tem tomado na Educação Física acerca da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino superior, em destaque, as Resoluções CNE/CP nº 01/2002 que institui as diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; CNE/CP nº 02/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; CNE/CES nº 07/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, bem como a CNE/CP nº 02/2015, que passou a definir a formação dos cursos de licenciatura de todo o país, bem como a formação continuada.

A partir das DCNs referidas, as Instituições de Ensino Superior (Ies) tiveram até o ano de 2005,¹ a possibilidade de adequar os seus currículos e construir projetos pedagógicos específicos para os cursos de educação física, além de incluir a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional, bem como sugestões para avaliação dessas mudanças, como dispõe a legislação (PAIVA, FIGUEIREDO e ANDRADE FILHO, 2006).

Assim sendo, as Ies,² a princípio, construíram seus cursos tomando como base a ideia de que a licenciatura iria formar professores para atuar na educação básica e o curso de graduação, leia-se bacharelado, ficaria encarregado da formação daqueles que atuariam fora do âmbito escolar, como clubes, escolinhas, academias, clínicas entre outros espaços, não podendo mais existir a antiga licenciatura plena, que habilitava o estudante para todos os campos de atuação profissional da educação física.

¹ Para as licenciaturas, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 estabeleceu o prazo da reorganização curricular de 1º de julho de 2015 até julho de 2019.

² Algumas IES tais como a ESEFFEGO, Unidade Acadêmica da Universidade Estadual de Goiás (UEG), a PUC – GO e também a Faculdade de Educação Física – FEF da Universidade Federal de Goiás (UFG) não compreenderam que o termo “cursos de graduação” utilizado nas DCNs se referia exclusivamente aos cursos de bacharelado, já que a licenciatura também é considerada um curso de graduação. Dessa forma, não construíram projetos curriculares separados para os cursos de licenciatura e bacharelado e mantiveram os cursos no formato licenciatura plena que habilita os egressos para os campos de atuação escolar e extraescolar.

A nossa inquietação é que acabou por gerar o interesse deste estudo, diz respeito ao fato de as DCNs terem sido vistas por grupos de professores, pesquisadores e alunos,³ como a grande responsável pela fragmentação da formação em Educação Física e pelos problemas decorrentes desta, relegando para segundo plano as possíveis repercussões da reconfiguração curricular no cotidiano dos cursos.

Em decorrência desse pensamento, Marques (2013) afirma que tem sido realizada uma relação quase imediata entre as DCNs para os cursos de educação física como se estas fossem

exclusivamente responsáveis pelos problemas da formação profissional, desconsiderando dimensões históricas importantes, tais como: que a área possui problemas/desafios no campo epistemológico anteriores a essa legislação ainda não solucionados; que há muito se busca qualificar os cursos para além das determinações legais, lembrando que nem sempre, mesmo na licenciatura plena nos moldes da Resolução 03/87, obteve-se sucesso ou alcançaram-se as intenções de formação qualificada; que a discussão da formação não deve se pautar, exclusivamente, pelo mercado de trabalho, principal alvo de “ataques” dessa legislação, quando rompe com a viabilidade de uma única formação, nos moldes da antiga licenciatura plena (MARQUES, 2013, p. 31).

O estudo de Pereira (2014), nos ajuda a compreender alguns equívocos desse entendimento das DCNs. Ao mapear artigos de três revistas⁴ da área entre os anos de 1990 e 2001, período anterior às diretrizes, o autor tinha como objetivo conhecer as críticas e as reivindicações relacionadas ao currículo de formação a partir do modelo curricular legalmente sustentado pela antiga Resolução 03/87, que possibilitava ao curso de licenciatura plena habilitar professores para os diferentes campos de atuação da educação física.

Os 16 estudos selecionados no estudo de Pereira (2014) apontaram uma série de dificuldades enfrentadas nos currículos dos cursos de educação física. São elas: 1) Formação difusa e inconsistente no nível da licenciatura; 2) Formação essencialmente técnica com base nas ciências biológicas e psicológicas; 3) Professores desqualificados para lidar com os aspectos pedagógicos no currículo; 4) Currículo disciplinar, fragmentado e linear; 5) Dicotomia entre a teoria e a prática na apreensão do conhecimento da Educação Física e no estágio supervisionado; 6) Formação inconsistente para atuar na Educação Básica; 7) Falta de interdisciplinaridade e do trabalho coletivo nos espaços de formação profissional; 8) Ausência de reflexão no processo de formação; 9) Currículo a partir da

³Em destaque o Grupo de pesquisa Lepel (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer) da Universidade Federal da Bahia; o Movimento Estudantil de Educação Física; o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física, a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física.

⁴Revista Movimento, Revista Pensar a Prática e Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

Resolução 03/87 voltado para o atendimento dos interesses do mercado emergente da Educação Física; 10) Desconhecimento da realidade docente durante a formação profissional; 11) Ausência de experiências práticas em relação à docência; 12) Ensino artificializado e 13) Vinculação dos currículos dos cursos de educação física ao projeto neoliberal.

A partir dessa explanação é possível concluir que muitos dos problemas da área não podem ser atribuídos às DCNs, pois são anteriores a ela. No entanto, percebemos que existe uma tendência a tratar as diretrizes como vilãs, uma espécie de “camisa de forças” para os currículos dos cursos, muitas vezes, ignorando o fato de que o processo de elaboração curricular é permeado por diferentes aspectos e não somente àqueles relacionados à legislação, embora estes também exerçam grau de influência.

Diante dos posicionamentos relacionados às atuais DCNs para o ensino superior e para a Educação Física, percebemos que o debate entre aqueles que defendem uma formação independente para a licenciatura e para o bacharelado, e aqueles que reivindicam uma formação generalista ou ampliada na qual o curso forma e habilita para espaços escolares e extraescolares, apresenta-se, algumas vezes, uma concepção de currículo como um documento que apenas acata a legislação, como se esta não fosse passível de ser interpretada, e, portando, materializada de diferentes formas nos currículos dos cursos, segundo critérios que as próprias Ies também estabelecem e que não se reduzem a essas diretrizes.

Com isso, não estamos ignoramos as concepções de currículo construídas ao longo da história. É sabido que o currículo assumiu no processo de escolarização, um projeto de classe que distinguia, intencionalmente, aquilo que os filhos das famílias abastadas e das camadas populares aprendiam, a fim de que os primeiros ocupassem posições que garantissem os privilégios de sua classe, restando aos demais assumir funções que mantivessem o *status quo*. Assim como afirma Paulo Freire (1984), “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89).

Dessa forma, o currículo se constituiu como um elemento que buscou, não somente selecionar os conhecimentos em função do público a quem se destinava, mas também os critérios de organização, didatização e avaliação desses conhecimentos em prol de um objetivo. Portanto, entendemos que não é possível falar em currículo ignorando essas questões. Por isso, enfatizamos que não estamos menosprezando o currículo prescrito, as

DCNs ou qualquer documento referente às políticas educativas, pois se assim fizessemos, estaríamos desprezando, por exemplo, a repercussão de temas atuais importantes que vêm sendo debatidos em nossa sociedade como a criação do Projeto de Lei Escola sem partido,⁵ ao qual, inclusive, nos posicionamos de forma contrária.

No entanto, outras noções de currículo como território de disputas (ARROYO, 2011) ou território contestado (SILVA, 1995) têm mostrado que nem o currículo nem as políticas curriculares resultam em um processo em que as instituições educacionais tão somente acatam e seguem como uma espécie de manual onde não existe qualquer possibilidade de autonomia.

Para Arroyo (2011), a ideia de currículo como um território em disputas propõe reconhecer as experiências sociais e saberes dos professores e alunos no território dos currículos. Segundo o autor, há uma pressão cada vez maior dos coletivos populares para ter suas lutas reconhecidas e representadas no currículo oficial.

Em ideia similar, Silva (1995) adverte que uma concepção de currículo deve destacar seu aspecto político de contestação, e das múltiplas possibilidades, por vezes, divergentes das construções e produções. O autor reitera a sua posição contrária ao entendimento estático de currículo ao afirmar que “o currículo é aquilo que nós, professores e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós [...] Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 1995, p. 189).

Outros autores do campo curricular também elaboraram noções de currículo tomando como base a ideia de um espaço que é construído com base nas decisões dos sujeitos envolvidos. Nessa mesma linha de pensamento, Sacristán (2000) revela que o currículo é, antes, uma prática e não um objeto estático, fruto de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessária. Ainda para o autor, essa prática não se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É daí que decorre a noção de currículo oculto que, segundo Silva (2011), “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2011, p. 78).

Nesse sentido, a realização do currículo ocorre em um cenário que envolve, além de outros aspectos, um processo de decisão “dos professores e dos alunos, tão marcantes e

⁵ Projeto de lei criado para “combater” a suposta doutrinação política e ideológica nas escolas.

decisivos no desenvolvimento do currículo. Os professores pelo seu papel de construtores diretos de um projeto de formação, os alunos pelas suas experiências que legitimam e modificam este mesmo projeto” (PACHECO, 2001, p. 101).⁶

O currículo entendido como um processo deliberativo não se configura como amarras, no qual os sujeitos estão fadados a permanecer presos, pois o vivido não se reduz ao prescrito. Sacristán (1998) revela bem esse entendimento no trecho a seguir.

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Mais uma vez, o currículo é visto como um documento que não engessa as práticas educacionais, mas como um terreno que cria e produz cultura, o qual, segundo Silva (1995), se realiza mediante criação, recriação, contestação e transgressão.

Dessa forma, é importante que não nos deixemos cair na armadilha de entender que “as políticas e implementações curriculares são uma espécie de condenação pedagógica ou socioeducacional” (MACEDO, 2013b, p. 14).

Ao contrário do entendimento das políticas curriculares como condenação, Ball (1994) aponta que as políticas devem ser vistas como

mediações as quais são codificadas de formas complexas (via trabalho, comprometimento, interpretações e re-interpretações públicas autorizadas) e decodificadas de maneiras complexas (através de interpretações dos atores e significados em relação à história destes – suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contextos) (BALL, 1994, p. 4).

Se há indícios suficientes da dinamicidade do currículo por que, na educação física, ainda tratamos as políticas curriculares e o currículo como prescrição daquilo que se realiza no cotidiano das instituições? Por que ainda os transformamos em heróis ou vilões? Não deveríamos nos perguntar sobre o que, de fato, tem sido modificado nos cursos de educação física ou ainda se as DCNs são realmente capazes de alterar o perfil da formação que vem sendo desenvolvido nas Ies de todo o país?

Pensamos que esse deve ser um importante passo para a nossa área, principalmente diante de uma polarização criada, bastante equivocada, na qual na Educação Física haveria apenas dois grupos, uma espécie de duelo do bem contra o mal. De um lado, aqueles que

⁶ Pacheco (2003) informa que isso não quer dizer que o currículo se restrinja somente aos professores e alunos. Ele abrange também intervenientes que, direta ou indiretamente, participam na sociedade do conhecimento.

lutam pela revogação das DCNs e condenam as ações do Conselho Federal de Educação Física (Confef) /Conselho Regional de Educação Física (Cref), pois o acusam de participação na fragmentação da área. Do outro, aqueles que, por estarem associados ao Conselho, desejam a divisão da área e defendem um modelo de formação coadunante com o sistema capitalista em detrimento dos anseios da classe trabalhadora.⁷ Neste pensamento, ignora-se que há entre essas duas posições outras opiniões que revelam o quão complexo é esse cenário.

É justamente sobre esse olhar reducionista para o referido cenário que o professor Lino Castellani traz grandes contribuições. Para ele, a formação em educação física no ensino superior encontra-se sitiada.

À sua direita, por aqueles que defendem a manutenção do Bacharelado tal qual prevalece hoje, praticamente se configurando como reduto predominante, quando não exclusivo, dos referenciais teóricos oriundos dos matizes teóricos biomédicos. Também à sua direita enfileira-se o Conselho Federal de Educação Física, Confef, que tem na intervenção profissional dos bacharéis sua razão de existir, por mais que insista, maquiavelmente e sem base legal, em abocanhar os profissionais da educação formal, trabalhadores da educação escolar brasileira e seus parques – porém regulares – recursos [...] À sua extrema esquerda, encontra-se sitiada por setores do Movimento Estudantil e dos campos profissional e acadêmico que associam, mecânica e automaticamente, na melhor das hipóteses com frágeis e limitadas mediações, a figura do bacharel ao modo de produção capitalista. Suprimi-lo da lógica formativa então, tornou-se uma grande cruzada, como se sua extirpação e subsequente substituição pela licenciatura ampliada garantissem, como que por um passe de mágica, que a formação humana arredia ao ordenamento societário vigente, ganhasse vida (CASTELLANI FILHO, 2016, p 758).

Nesse cenário, Castellani Filho (2016) aposta numa posição à esquerda do campo político da área, mas arredia a dogmatismos e fundamentalismos políticos. Para o autor, devemos aproveitar o momento em que as atenções estão voltadas para a formação para repensarmos os modos como os cursos de licenciatura e de bacharelado vêm sendo organizados, dando ao primeiro a primazia de formar professores para trabalhar nos espaços escolares de forma distinta de outros espaços de atuação profissional e ao segundo a possibilidade de incorporar não somente os conhecimentos hegemônicos advindo das ciências naturais, mas também contemplar os conhecimentos das ciências sociais e humanas.

⁷Há grupos de professores e alunos na Educação Física (em destaque o Grupo de pesquisa Lepel -Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer da Universidade Federal da Bahia; o Movimento Estudantil de Educação Física; o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física, a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física) que entendem que o sistema Confef/Cref agiu politicamente para que os cursos não pudessem mais oferecer a formação ampliada por meio das DCNs a fim de atender interesses próprios. Dessa forma, o sistema Confef/Cref foi responsabilizado pelo que chamam de “fragmentação” da formação, ignorando que as DCNs não se referem apenas aos cursos de educação física, mas a todas as licenciaturas.

Ademais, entendemos que o debate em torno das DCNs na área da Educação Física tem, em grande medida, ignorado o fato de que os currículos se realizam também no cotidiano da formação, e não são, portanto, interpelados apenas por questões legais. Se tomarmos como exemplo o estudo de Taffarel (1999), realizado antes da implementação das atuais diretrizes, vamos perceber que a autora já apontava lacunas na formação nos cursos de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

Evidenciam-se aspectos na sobreposição de conteúdos, na repetição de referências bibliográficas, na desarticulação entre as disciplinas, na falta de critérios comuns para definição de cargas horárias, nos conteúdos e procedimentos de ensino, nas justificativas sobre o que diferencia o bacharel do licenciado no que diz respeito ao trato com o conhecimento (TAFFAREL, 2003, p. 127).

Em nossa opinião, essa dicotomia evidenciada no estudo da autora, por exemplo, está mais ligada às questões epistemológicas da Educação Física e menos às questões legais, até mesmo porque o currículo investigado atendia a Resolução 03/87,⁸ que permitia um maior grau de autonomia das Ies na elaboração dos currículos em comparação com a resolução que vigorava anteriormente.⁹

Pensamos que a discussão que gira em torno dos currículos de formação mantém relação íntima com a epistemologia, na medida em que esta se ocupa da questão sobre como é obtido e validado o conhecimento científico, e os currículos como um lugar em que, segundo Silva (2011), elegem-se e hierarquizam-se alguns conhecimentos em detrimentos de outros.

Se pensarmos nos currículos dos cursos, podemos nos perguntar: quais conhecimentos são eleitos? De que natureza eles são? Quais são os critérios de validade utilizados para a seleção desses conhecimentos? Quais conhecimentos são descartados? Como esses conhecimentos estão organizados? Quais as implicações desses conhecimentos para a prática profissional? Como os professores e alunos operam com esses conhecimentos? Os conhecimentos tratados nos cursos de licenciatura são diferentes daqueles tratados nos cursos de bacharelado? Todas essas questões têm como base o modo

⁸ A Resolução CFE nº 03/87 tratava do “perfil profissiográfico” do licenciado, do bacharel e do técnico desportivo, apresentando uma proposta de currículo que buscava caracterizar o perfil profissional. Definia a área de abrangência do currículo e a duração mínima do curso (4 anos). Indicava também como devia ser a parte de formação geral (Humanista e Técnica) e a parte de Aprofundamento de Conhecimentos Específicos (BORGES, 1995).

⁹ A Resolução que vigorava era antes era a de 69/1969 que fixava o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Este modelo determinou a estrutura curricular mínima a partir da definição de disciplinas obrigatórias, distribuídas em três núcleos de formação: a) básica, de cunho biológico; b) profissional, de cunho técnico; e c) pedagógica.

de produção e validação do conhecimento da área e, portanto, possuem relação com questões de raiz epistemológica.

Na Educação Física, a epistemologia se fez importante no momento em que alguns estudiosos começaram a reivindicar um estatuto científico para a área (BRACHT, 1999a). Ao alcançar um estatuto científico, a Educação Física garantiria seu lugar no meio acadêmico. Mas, diante da reivindicação de estatuto epistemológico e reconhecimento acadêmico, intelectuais da área, sob influência de diferentes concepções a respeito do que é a Educação Física e de qual conhecimento ela trata, se dividiram em grupos que, muitas vezes, ocuparam posições antagônicas, fazendo da constituição epistemológica da Educação Física um debate polarizado, permeado por entraves.

Exemplos de entraves percebidos no debate epistemológico ao longo dos anos podem ser resumidos, sob o risco que acarreta qualquer síntese, em polarizações entre as correntes ditas: social *versus* biológica; pedagógica *versus* científica; moderna *versus* pós-moderna.¹⁰

Com base nessas polarizações, grupos de pessoas que integram o cenário científico, acadêmico e profissional da área, uma vez pertencentes a um dos lados das correntes, passaram a proferir discursos que procuram definir o que é e o que não é Educação Física, e, com isso, determinar o que era considerado como conhecimento válido para a área. Nesse embate, que poderia até ser bem-vindo, visto que a diversidade de ideias é saudável para um debate científico, infelizmente, tem se configurado segundo Bracht (1999a), como um “diálogo de surdos”.

Diante das tensões advindas das polarizações que se configuram na área, pensamos que é fundamental compreender as repercussões das diretrizes curriculares sem ignorar estes aspectos. Além disso, entendemos que os estudos também devam extrapolar a dimensão prescrita do currículo, contemplando também a dinâmica que envolve o cotidiano curricular da formação.

Sobre esse aspecto, percebemos um silenciamento nos estudos da área que tratam da temática acerca das diretrizes curriculares. Pereira (2014) confirma a escassez de trabalhos que se propõem a avaliar concretamente as repercussões das orientações curriculares sobre a prática formativa dos profissionais da Educação Física. Segundo o autor, “Vemos muitas profecias, entretanto, não é possível afirmar que elas estejam

¹⁰As polarizações indicam que grupos de intelectuais da área defendiam concepções políticas e epistemológicas diferentes para a educação física, contudo, não podemos pensar que a discussão se restringia apenas a essas vertentes que indicamos. Para mais informações acerca das correntes epistemológicas da Educação Física, ver estudo de Alves (2014).

acontecendo pela ausência de dados empíricos que comprovem isso” (PEREIRA, 2014, p. 16).

Em uma breve análise realizada por nós, acerca dos estudos que buscaram tratar das DCNs em cinco revistas da área,¹¹ o que será mais detalhado no segundo capítulo, percebemos que nenhum dos 22 estudos selecionados buscou investigar as repercussões das diretrizes no cotidiano curricular, pois a maior parte deles se prendeu ou texto da legislação ou ao documento curricular das Ies investigadas para construir suas análises, embora alguns deles tenham se dedicado a ouvir os docentes.

Um desses trabalhos selecionados é de nossa autoria e refere-se a uma parte da dissertação de mestrado concluída em 2014. Naquele momento, nosso interesse era investigar a materialização dos discursos do debate epistemológico que cerca a Educação Física enquanto campo de produção de conhecimento em um currículo prescrito de licenciatura e, em contrapartida, compreender como esse currículo interpretava esse debate.

Sendo assim, analisamos o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura (PPL) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais¹² (UFMG), construído após a reconfiguração curricular, bem como outros documentos.¹³ Além disso, entrevistamos professores que participaram da elaboração da proposta curricular da instituição.

A nossa hipótese era de que os modos como os currículos e a formação vêm sendo realizados se relacionam muito mais com a forma como os conhecimentos são selecionados, e mais que isso, com os modos como os conhecimentos são tidos como válidos pela Educação Física ao longo de sua constituição enquanto campo acadêmico-científico do que com as diretrizes curriculares, embora reconheçamos que estas também exerçam um grau de interferência.

As tensões percebidas nas entrevistas com quatro professores que participaram da elaboração do PPL, que acabaram por se materializar no referido documento, se

¹¹ Revista Pensar a Prática, Revista Motrivivência, Revista Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista de Educação Física da UEM (Universidade Estadual de Maringá).

¹²No estudo da dissertação o currículo da EEFFTO foi selecionado para a investigação por cumprir os critérios estabelecidos por nós tais como: a) instituição pública; b) curso de educação física reconhecido como referência na formação em educação física no âmbito nacional; c) instituição que tivesse professores conhecidos por nós, a fim de facilitar a comunicação com o colegiado de curso e com os demais professores; e d) aspecto operacional, como localização e condições de permanência na cidade onde a universidade está localizada.

¹³Além do PPL, outros documentos fornecidos pela instituição como a grade curricular do currículo anterior, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Licenciados, a Proposta de Flexibilização Curricular e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (versão junho/2005) foram analisados.

relacionavam com os diferentes modos de compreender a Educação Física enquanto área de intervenção e produção do conhecimento.

Por apresentarem concepções diferentes sobre o que é a Educação Física e como ela deveria se configurar no currículo de licenciatura, esses professores, no momento em que se reuniram para elaborar a proposta curricular do curso, de antemão, já possuíam concepções epistemológicas, ou seja, seus critérios de validade do conhecimento.

Contudo, não somente as questões epistemológicas, mas também as relações políticas se sobressaíram nos discursos dos professores, decorrentes do fato de que as diferentes maneiras de compreender a realidade esbarram também em questões como ganho ou perda de espaço e status dentro da universidade, principalmente se pensarmos que o currículo se configura como um documento permeado por relações de poder (PARASKEVA, 2008).

Os conflitos políticos instaurados durante a elaboração do PPL reafirmaram o entendimento de que “[...] O processo de fabricação de um currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado, com factores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’[...]” (SILVA, 1995 *apud* PARASKEVA, 2008, p. 154). Dessa forma, não somente as divergências epistemológicas, mas também, e principalmente as políticas, foram apontadas como um grande nó no processo de elaboração e aprovação da proposta curricular do curso de licenciatura em educação física da UFMG.

Apesar de o estudo da dissertação ter sido realizado em uma instituição específica, podemos dizer que os currículos de diferentes Ies não se configuram alheios às divergências epistemológicas e políticas existentes no campo acadêmico-científico da Educação Física, fazendo com que os currículos sejam permeados por diferentes maneiras de conceber a área.

Ao término do estudo da dissertação, cientes das lacunas de tratarmos o currículo apenas na dimensão prescrita, fizemos indicações da necessidade de se investigar o que chamaremos de cultura curricular, o currículo que se realiza no cotidiano daqueles que vivem a formação.

Defendemos a tese de que as DCNs que determinaram, entre outros aspectos, caminhos independentes para os cursos de licenciatura e bacharelado, ocuparam um lugar secundário na forma como os currículos se realizam no cotidiano da formação profissional pós-reconfiguração curricular. Afirmamos isso, pois verificamos que as DCNs não foram capazes de alterar substancialmente os currículos frente a aspectos que são mais marcantes

no modo como os currículos são praticados tais como: a tradição científica da Educação Física, a cultura acadêmica da Ies, os projetos formativos e profissionais dos alunos e o perfil geral do corpo docente das Ies. Defenderemos nossa tese buscando evidenciar quais foram, de fato, as repercussões das DCNs no tempo e lugar do currículo que convencionamos chamar de “entre o prescrito e o vivido”, para assim, apresentar os aspectos que se relacionam diretamente ao modo como os currículos são postos em prática, aspectos estes, que são anteriores ou externos às DCNs.

Assim sendo, nosso objetivo nesta investigação é conhecer as repercussões das DCNs no processo dinâmico que envolve a (re) interpretação, (re) apropriação e (re) invenção do documento curricular no cotidiano de um curso de educação física, modalidade licenciatura, de uma Instituição de Ensino Superior (Ies). Em destaque, buscamos conhecer as repercussões das DCNs em três instâncias: nos projetos formativos e profissionais dos alunos, visto que muitos alunos ingressam no curso desconhecendo as especificidades da licenciatura frente ao bacharelado; na valorização dos conhecimentos no currículo, a fim de verificar se as DCNs foram capazes de alterar a tradição científica da educação física no currículo da Ies investigada; e, por fim, na identidade do curso de modo que o diferencie do curso de bacharelado.

Dessa forma, elencamos as seguintes questões como norteadoras do estudo:

- a) Quais são os projetos formativos e profissionais dos alunos que ingressam no curso de licenciatura em educação física? Quais as repercussões das DCNs nos projetos formativos e profissionais desses alunos? Esses projetos se alteram ao longo da formação? Como eles buscam concretizar esses projetos?
- b) Quais são os conhecimentos mais valorizados no currículo após a reconfiguração curricular? Quais são os conhecimentos elencados como mais importantes na formação segundo os alunos? Quais argumentos eles utilizam para justificar suas respostas? Quais as repercussões das DCNs na valorização dos conhecimentos do currículo?
- c) Que compreensões possuem os alunos acerca dos objetivos de um curso de licenciatura em Educação Física reformulado a partir das DCNs? Essas compreensões estão relacionadas ao que está proposto no currículo do curso e nas DCNs? Quais são as posições dos alunos e professores acerca da extinção de uma formação única?

- d) Quais as repercussões das DCNs na criação de uma identidade para o curso de licenciatura que não se confunda mais com o bacharelado? O currículo praticado conseguiu legitimar a identidade da licenciatura?

Com o intuito de selecionar o currículo para a realização do estudo, fizemos a opção pela UFMG, a mesma instituição investigada na dissertação, para que pudéssemos dar continuidade ao estudo que já tínhamos realizado, e assim compreender o processo que envolve a mediação entre o currículo prescrito e o vivido.¹⁴

Para essa empreitada, decidimos fazer um estudo etnográfico ou, como percebemos agora, um estudo que conseguisse se aproximar ao máximo do que se configura uma etnografia. A ideia da etnografia veio da necessidade de tentar compreender a dinamicidade do cotidiano curricular que é vivido de diferentes formas pelos sujeitos que o colocam em prática, se configurando como uma cultura curricular, que não se deixa revelar sem um exame cuidadoso de suas nuances. Dessa maneira, a compreensão da etnografia como uma descrição densa (GEERTZ, 2008) possibilitou um olhar diferenciado para a dinâmica curricular desenvolvida no curso de licenciatura em educação física da EEEFTO.

A etnografia enquanto método privilegiado da Antropologia nos possibilitou realizar um diálogo entre Educação e Antropologia trazendo contribuições para pensar as dimensões culturais e políticas das práticas curriculares. Isso porque, segundo Ball (1994), os métodos etnográficos, ao permitir a investigação das repercussões das políticas em contextos locais, podem contribuir para situar os discursos em táticas e relações de poder específicas.

Devido a nossa condição de neófitas na etnografia, nos propusemos a assumir todas as consequências por adentrar uma área que não nos é familiar e, por isso, nos apropriamos das referências da Antropologia para constituir nosso olhar antropológico, olhar este, construído ao longo da pesquisa de campo e reconstruído outras tantas vezes enquanto escrevíamos este texto. Na verdade, só depois de termos a noção sobre o que era fazer uma pesquisa etnográfica, e não uma pesquisa do tipo etnográfico como tantas outras, em que a etnografia é reduzida a “técnica de coleta de dados” é que percebemos como isso acabou por potencializar um estudo que tem como tema as questões como o currículo é construído e reconstruído no cotidiano da formação.

¹⁴Para conhecer em detalhes o currículo prescrito, ou melhor, o Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Educação Física é necessário fazer a leitura do nosso estudo de dissertação de mestrado (ALVES, 2014).

Nesse sentido, de acordo com Paraíso (1996, p. 139), estudar o currículo significou “debruçar-se sobre o próprio questionamento fundamental das culturas, já que o currículo é construído a partir de uma seleção no interior das culturas e é campo de produção e de contestação cultural”.

É justamente daí que decorre a importância deste estudo: uma possibilidade de ampliar as análises que envolvem a temática curricular que ora privilegia a dimensão do currículo prescrito, ora a dimensão do vivido, sendo pouco estudada nas duas dimensões (MACEDO, 2006b). Além disso, buscamos colaborar com as discussões acerca do currículo de formação docente em Educação Física, entendendo-o como um lugar permeado por tensões que envolvem aspectos políticos e epistemológicos, mas que, infelizmente, no cenário dos estudos voltados para essa temática, acaba por recair apenas em aspectos legais, mais especificamente, nas DCNs, desconsiderando que a formação é um processo complexo, que envolve sujeitos, cada qual com uma história de vida pessoal e profissional com diferentes concepções de formação, ciência e Educação Física.

Para a realização do estudo, nossa pesquisa de campo foi construída a partir do acompanhamento de um ano letivo de aulas das turmas do primeiro, sétimo e oitavo períodos do curso de licenciatura em educação física no ano de 2016. Dessa maneira, tivemos a oportunidade de conviver com alunos e professores em dois estágios diferentes da formação inicial, o ingresso na universidade e a conclusão do curso. Durante o tempo de permanência na EEFFTO, conversamos com alunos e professores, participamos de eventos, fizemos observações e anotações sistemáticas, analisamos documentos institucionais, mapeamos as notícias veiculadas no site da EEFFTO e pesquisamos estudos realizados sobre a instituição.

Devido ao fato de o estudo contemplar discussões acerca de diversas temáticas como currículo, diretrizes curriculares, debate epistemológico da Educação Física, Etnografia e Antropologia, procuramos dialogar com diversos autores e teorias, que falam de tempos e lugares diferentes. Por isso, chamamos ao diálogo diversos autores, até mesmo de tradições teóricas distintas, não porque pretendíamos fazer um ecletismo de teorias, mas por entender que cada tema tratado possui um nicho de discussões específicas, que, por vez, poderia apresentar algumas interseções, mas também pontos de tensão, afinal, se por um lado a relação entre Educação e Antropologia é bem vista, por outro, é necessário reconhecer que campos diferentes tratam suas questões de formas diferentes.

Desse modo, nossos interlocutores e suas teorias foram mobilizados no desenrolar do texto, ao mesmo tempo em que evidenciamos os diferentes posicionamentos acerca das

discussões que tratamos, pois estávamos preocupadas em destacar também os argumentos contrários e as lógicas utilizadas neles para assim nos posicionar frente àquilo que consideramos mais pertinente para a investigação, pois acreditamos que mais importante que se prender a uma corrente teórica é perceber suas potencialidades e limitações, reconhecendo que, em alguns casos, apenas uma teoria não contempla o problema investigado.

Quando falamos de currículo, trazemos, por exemplo, as contribuições de autores que possuem identificação com as teorias críticas e também daqueles que constroem suas análises apoiando-se nas teorias pós-críticas. Quando falamos dos estudos acerca das DCNs para os cursos de educação física, dialogamos com quem se posiciona contra e também com quem se posiciona a favor destas. Ao tratarmos do debate epistemológico da Educação Física apresentamos as ideias de quem se posicionou a favor da vertente pedagógica e também de quem defendeu a vertente científica.

Contudo, para não parecer que adotamos uma postura relativista, no sentido pejorativo do termo, ou seja, nos moldes de que “tudo é relativo”, salientamos que, não abdicamos de alguns pressupostos que orientam uma investigação. Portanto, ao escrever essa tese, compartilhamos do entendimento do currículo enquanto campo de construção do conhecimento que

[...] expressa as intenções vertidas numa determinada política curricular que se elabora na base de conflitos e compromissos, avanços recuos, expressão natural de um documento que deve ser entendido como um texto e como um discurso construído para e a partir de uma prática – regulada – de poder (PARASKEVA, 2008, p. 136).

Dessa forma, percebemos que no currículo existem conflitos políticos e ideológicos entre diferentes grupos, que, por sua vez, possuem projetos distintos para a educação. Não o concebemos, portanto, como um lugar no qual, de um lado estão os legisladores, e do outro, professores e alunos que apenas acatam acriticamente e passivamente as imposições dos primeiros. Acreditamos em uma autonomia, ainda que relativa, dos sujeitos frente aos currículos, caso contrário, teríamos que sustentar, por exemplo, a ideia de que uma aula é dada da mesma forma em todas as salas de uma escola.

Por se tratar de um estudo etnográfico, buscamos dialogar com as etnografias clássicas, com antropólogos brasileiros e também com autores que buscaram problematizar a etnografia no campo educacional. Apesar do diálogo com diferentes autores do campo da Antropologia para referenciar nosso estudo, recorreremos principalmente a Geertz (2008) para quem a etnografia é uma tentativa de construir uma leitura de “um manuscrito

estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 2008, p. 7). Nessa perspectiva, a etnografia se configura como uma descrição detalhada, sempre de segunda mão e sempre inacabada, pois permite outras interpretações, passíveis de questionamentos e, portanto, de reconstruções.

Outro interlocutor que serviu de referência para o estudo, não somente para as análises, mas também como forma de pensar a Antropologia na sociedade contemporânea e também para o desenvolvimento de um estilo de escrita foi o antropólogo Gilberto Velho, com o qual aprendemos, entre muitos ensinamentos, a noção de que apesar de a realidade ser filtrada pelo ponto de vista do observador, isso não exclui o rigor científico de uma etnografia, o que possibilitou desenvolver nosso estudo assim como ele mesmo afirmou “sem paranoias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros” (VELHO, 2013, p. 75).

Do autor, utilizamos, principalmente, as noções de projeto individual e coletivo, metamorfose, memória, campo de possibilidades e negociação da realidade, que vieram ser bastante pertinentes para que pudéssemos compreender uma série de aspectos que foram surgindo quando nos deparamos com o processo de ler, reler e sistematizar tudo que foi anotado nos diários de campo, contribuindo assim para o tão falado *insight* da etnografia.

Para fins de organização do estudo, este foi dividido em três partes. Na primeira parte, denominada de *Currículo e Educação Física: diálogos com a literatura*, organizamos três capítulos. A intenção é dialogar com autores que produziram estudos acerca das temáticas: currículo, reforma curricular e educação, configurando-se como um capítulo mais próximo do que se convencionou chamar de revisão de literatura. No primeiro capítulo, destacamos os significados assumidos pelo currículo ao longo da história, bem como o seu campo vem se configurando no Brasil e, em destaque, na Educação Física. No segundo capítulo, tratamos das principais reformas curriculares para os cursos de educação física e apresentamos os estudos que tratam dessa temática a fim de conhecer como estes percebem as repercussões das DCNs para os cursos de educação física.

Na segunda parte, intitulada *Etnografia: aspectos teóricos e metodológicos* trazemos três capítulos. O capítulo três é dedicado a apresentar os aspectos teóricos da etnografia, a saber, a etnografia nos estudos na Antropologia e na Educação, evidenciando-a como elo de diálogo comum. Além disso, apresentamos as implicações da etnografia

como referencial teórico-metodológico. O quarto capítulo foi dedicado aos aspectos metodológicos. Assim, trazemos os procedimentos de autorização do estudo e tomada de decisões no trabalho de campo, as estratégias e imprevistos da pesquisa e por fim o processo de organização do material de análise.

Na terceira e última parte, intitulada *A etnografia do currículo*, nos dedicamos a apresentar a etnografia propriamente dita, na qual buscamos responder as perguntas que elencamos como orientadoras do estudo. Essa parte compreende quatro capítulos. No capítulo cinco trazemos o cenário da investigação etnográfica. Entendendo a EEFFTO como o cenário no qual o currículo de licenciatura em educação física se desenvolve, apresentamos os elementos que evidenciam esse lugar, bem como as pessoas e relações estabelecidas entre elas, além do currículo reformulado a partir das DCNs. No sexto capítulo analisamos as repercussões da reconfiguração curricular nos projetos formativos e profissionais dos alunos. Para tal, apresentamos as motivações dos alunos para a escolha do curso, bem como o processo que envolve a negociação dos seus projetos formativos e profissionais com o currículo do curso de licenciatura. O capítulo sete refere-se às repercussões das DCNs na valorização dos conhecimentos do currículo. Nesse sentido, trazemos os conhecimentos elencados como mais valorizados do currículo prescrito e vivido, bem como os motivos que interferem na valorização desses conhecimentos pelos alunos. O capítulo oito foi dedicado às repercussões das DCNs na definição da identidade do curso de licenciatura da EEFFTO pós-reconfiguração curricular, visto que a justificativa da criação de cursos com caminhos formativos independentes para a licenciatura e para o bacharelado reside justamente na necessidade de diferenciá-los para que um não se confunda com o outro, ou seja, para que eles tenham identidades próprias. Além disso, investigo as repercussões das DCNs na construção das identidades docentes dos licenciandos nesse novo currículo.

Por fim, apresentaremos as considerações finais do estudo, fazendo um panorama da investigação e evidenciando lacunas do estudo.

Cada parte do estudo inicia-se com uma das 110 notas de pesquisas escritas pelo professor Cássio E. Viana Hissa (2017) do seu livro “Entrenotas: compreensões de pesquisa” que se propõe a pensar a pesquisa por outros vieses que extrapolam os modelos repetitivos que vem sendo realizados nas investigações nas universidades. Para finalizar a Introdução trazemos uma dessas notas de pesquisa como forma de mostrar ao leitor a concepção de ciência assumida nesse estudo.

A ciência não pode tudo. Diz Manoel de Barros: “A ciência não pode calcular quantos cavalos de força / existem / nos encantos do sabiá. A ciência também não poderá dizer o que pensa o sujeito, do *seu espaço-tempo de pensar*, enquanto vive o projeto de pesquisa dentro de si, enquanto vive festejada morte da pesquisa no dia de sua defesa. Entre o *espaço-tempo de pensar* e a *página de fazer* feitos da mesma substância: projeto e pesquisa. São portais. As conclusões deveriam assumir tal condição: a dos portais que se abrem para o mundo. Não teriam, portanto, um desfecho burocrático para dizer, para os leitores, que a pesquisa é terminada. Diriam, para os leitores, que a pesquisa poderá continuar, pois o *espaço-tempo de pensar* é permanentemente e aberto, enquanto é livre e aberto, para o mundo, o sujeito do conhecimento (HISSA, p. 56, 2017).

PARTE I- CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS COM A LITERATURA

Nota 62

Revisão de literatura ou revisão bibliográfica: expressões comuns utilizadas pela pesquisa em construção e que dizem respeito à leitura comentada de obras e de autores. Interrogam-se, aqui, as práticas convencionais referentes ao exercício. A revisão não se refere ao ato mais pragmático de revisar. É a leitura minuciosa da qual emergem reescritas. Ver: ao verbo segue o mesmo tratamento. *Ver é rever*. Na revisão de obras e autores, constroem-se possibilidades de diálogo e é na revisão que o sujeito se vê no texto do outro e dele se serve para construir argumentos (HISSA, p. 109, 2017).

CAPÍTULO 1. O CAMPO DO CURRÍCULO: DIVERSIDADE E CONTRADIÇÕES

Neste capítulo, abordaremos os diversos significados atribuídos ao currículo nas diferentes teorias curriculares. Apresentaremos também a constituição do campo curricular no Brasil e na Educação Física. Nossa intenção foi convidar para o diálogo diferentes autores que falam a partir de diferentes teorias, para, então, problematizar o campo do currículo. Assim sendo, as referências adotadas neste estudo estão mais vinculadas à noção de ideias, pensamentos, que propriamente uma teoria, já que, no campo do currículo, as fronteiras entre as diferentes correntes teóricas estão cada vez mais tênues. Queremos, com isso, dar vez aos argumentos contrários, apresentar as divergências, não para mostrar o quanto uma teoria é melhor que a outra, mas evidenciar lacunas e possibilidades.

Neste sentido, o presente capítulo será dedicado a evidenciar o cenário complexo que envolve as discussões no campo curricular e, com isso, mostrar as tensões que envolvem os pressupostos da teoria crítica e da teoria pós-crítica assim como denomina Silva (2011). Para tal, organizamos o capítulo em: a) Os conceitos e as teorias de currículo, b) As diversas faces do currículo, c) O campo do currículo no Brasil e d) O campo do currículo na Educação Física.

1.1 CURRÍCULO: CONCEITOS E TEORIAS

A escolarização do homem é fruto de um processo histórico. O modo de organização do conhecimento passou por muitas transformações que vão desde a transferência de conhecimentos de pais para filhos, passando pela distinção entre o que era ensinado aos filhos da nobreza e aos da classe popular, chegando ao processo de escolarização em espaços próprios, com organização do tempo, estruturação de programas, separação por idades, avaliação de desempenho e a orientação do desenvolvimento individual do aluno.

Com a crescente industrialização das cidades, verificou-se a maximização da produtividade do processo ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva caracteristicamente fabril, fato que impôs, definitivamente, uma separação entre juventude

e infância, com a obrigatoriedade da instrução destas duas faixas etárias. É nesse contexto que o currículo¹⁵ passa a assumir um importante papel na escolarização.

Com a institucionalização do currículo e o sistema de sala de aula, surge a matéria escolar, configurando-se o sistema de ensino e aprendizagem baseado em grupos em detrimento de formas mais individualizadas. O sistema de salas de aula transformou o currículo em organização de horários e de matérias escolares, no qual estas últimas passaram a concorrer entre si pela busca de status na tentativa de se transformar em disciplinas, para então, conseguir obter recursos financeiros e oportunidades de carreira (GOODSON, 1995).

Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo se tornou um importante regulador da organização do ensino, configurando-se, segundo Sacristán (2000), como uma invenção decisiva para o entendimento e modelo de escolarização que temos atualmente.

Com o passar do tempo, outras leituras acerca do significado do currículo foram realizadas, fazendo com que este passasse de um conceito restrito de plano de instrução à uma concepção aberta de projeto de formação.

Essa transformação do significado atribuído ao currículo, segundo Pacheco (2005), decorre da utilização do termo por duas tradições diferentes. A primeira, representada por uma concepção técnica de ensino, definia o currículo como um plano de organização da aprendizagem, planejado com base nos objetivos. O currículo era representado, nessa tradição, como resultado de um planejamento. A segunda tradição, baseada em uma perspectiva prática e emancipatória, concebia o currículo como um projeto que, além de resultar do plano das intenções, também era fruto do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional. Como consequência, o currículo não era, pois, compreendido como algo totalmente previsto, mas como um sistema aberto e dependente das condições da sua aplicação, ou seja, como um “[...] conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, dependentes de intenções prévias, quer como um

¹⁵ Pacheco (2005) afirma que, embora se localize a origem do termo Currículo na antiguidade, “[...] o certo é que a realidade escolar sempre coexistiu com a realidade curricular, principalmente quando a escola se institucionalizou numa construção cultural com fins sócio-econômicos” (PACHECO, 2005, p.30). Ainda segundo Pacheco (2005), o termo surge pela primeira vez no *Oxford English Dictionary*, em 1963, originário de Glasgow na Escócia, lugar onde o calvinismo imperou. Como na perspectiva de Calvino a vida era entendida como uma corrida ou um trilho de corridas poderia ser daí que ele tivesse se apropriado do termo *curriculum* (PACHECO, 2005). Além disso, a ideia de currículo e controle também poderia ter origem calvinista, já que a disciplina e a ordem eram elementos chave nessa doutrina religiosa. Dessa forma, foi estabelecida uma primeira relação entre conhecimento e controle.

propósito bastante flexível, que permanece aberto e dependente das condições de sua aplicação” (PACHECO, 1995, p.33).

Pacheco (2005) adverte que, apesar das dissonâncias em torno do significado de currículo, há pontos consensuais em relação ao seu objeto de estudo e à sua metodologia. O primeiro é de natureza prática, ligado à educação e o segundo é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas. É esse consenso que permite falar do currículo como um campo disciplinar específico onde “existem diversas teorias curriculares, correspondentes a diferentes concepções de currículo” (PACHECO, 2005, p. 36).

Sobre as diferentes teorias curriculares, Tomaz Tadeu da Silva (2011), em sua obra intitulada *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*, classificou-as em Tradicionais, Críticas e Pós-críticas. Neste livro, o autor aponta que cada teoria tem como preocupação saber qual conhecimento deve ser ensinado e, para isso, cada uma delas recorre a discussões sobre a natureza humana, a aprendizagem, o conhecimento, a cultura e a sociedade. Questões que abordam o que os alunos devem saber e qual conhecimento é mais importante tentarão ser respondidas pelas teorias curriculares.

De acordo com Silva (2011), as teorias de currículos tradicionais surgiram nos anos de 1920, nos Estados Unidos, em um contexto marcado pela industrialização, pelos movimentos migratórios e, conseqüentemente, pela massificação da escolarização. Esse contexto favoreceu a concepção de um currículo pautado na eficiência, na racionalidade dos métodos e resultados. Tal padrão foi proposto com base no modelo do educador e escritor John Franklin Bobbit¹⁶ que tinha como intenção transferir para a escola o modelo de administração proposto por Frederick Taylor, considerado o pai da administração científica por propor métodos científicos para a administração de empresas. Nessas teorias, o conhecimento era visto como algo estático e objetivo, cabendo ao professor apenas transmiti-lo e, ao aluno, recebê-lo passivamente.

A tendência curricular tradicional perdeu força no final dos anos de 1960, quando diferentes estudiosos iniciaram o processo de crítica ao caráter burocrático e tecnocrático que regia todos os estudos curriculares (MOREIRA; SILVA, 2006; SILVA, 2011).

¹⁶ O modelo de Bobbit enfrentou a concorrência de vertentes consideradas progressistas lideradas por John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano que voltava sua atenção para questões referentes à construção da democracia e às experiências das crianças e dos jovens com o funcionamento da economia. Mas os pensamentos de Dewey não tiveram a repercussão do modelo proposto por Bobbit, já que este último parecia ter certo destaque na época ao possibilitar uma cientificidade para a educação.

Em relação às teorias críticas, Silva (2011) afirma que estas romperam com o modelo que vinha sendo estabelecido por influência dos estudos sociológicos dos americanos Michael Apple e Henry Giroux. Esses estudiosos voltaram seus olhares para questões que tratavam das relações entre o currículo e elementos como a estrutura social, o controle social, a cultura, o poder e a ideologia, sob influência da Nova Sociologia da Educação (NSE), que se constituiu na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo, da qual Michael Young era um dos principais autores (SILVA 2011).

As teorias críticas são representadas por perspectivas diversas e cada uma delas concebe o currículo a partir de diferentes análises. Apesar disso, podemos concluir que o currículo, nessas teorias, não pode ser compreendido como aponta Moreira (2009), fora de sua constituição histórica. Por meio das teorias críticas, o currículo passou a ser compreendido como espaço de poder e, por isso, o conhecimento veiculado por ele também carrega as marcas das relações sociais. Nessa perspectiva foi estabelecida uma relação latente entre ideologia e currículo, sendo este último um elemento que atuaria em favor da reprodução da estrutura da sociedade capitalista.

No campo do currículo, a denominação teorias pós-críticas se refere às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, fortemente influenciadas pelo pensamento marxista, pela Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia (LOPES, 2013).

Apesar de Lopes (2013) explicitar a dificuldade do uso do termo pós-crítico para contemplar toda uma multiplicidade de vertentes pós-modernas, é possível afirmar que as teorias pós-críticas compartilham alguns pressupostos comuns às teorias críticas, como a noção de que o currículo envolve relações de poder. No entanto, se nas teorias críticas o poder está centrado no Estado, nas teorias pós-críticas, o poder passa a ser descentrado, pois entende-se que este propaga-se por todas as relações sociais. Dessa forma, se nas primeiras, existe uma crença de que o verdadeiro conhecimento poderia emancipar a sociedade, nas segundas, ao contrário, isso não seria possível, pois o conhecimento também é parte inerente do poder (SILVA, 2011). Não existe nestas últimas a possibilidade de um conhecimento privilegiado capaz de libertar a sociedade da alienação provocada pelo capitalismo, pois, diante da multiplicidade de culturas não existe apenas um determinado tipo de conhecimento que abarque todos os projetos de emancipação dos diferentes grupos sociais.

Dessa forma, as teorias pós-críticas ampliam a noção de para abarcar também os grupos marginalizados em função de suas características raciais, de sexo ou de gênero.

Sob a influência do pós-modernismo e do pós-estruturalismo e aqui podemos citar também os Estudos Culturais, o currículo passou a ser entendido por outras dimensões, além de ganhar uma preocupação maior com a cultura popular. Assim, o currículo começou a ser analisado como artefato cultural, contribuindo na construção de sujeitos particulares (SCHMITT, 2010).

Não existindo uma posição privilegiada de valores culturais universais, valores que seriam considerados “superiores”, o planejamento do currículo deveria levar em conta os conteúdos culturais, a socialização crítica dos indivíduos, a reconstrução das realidades e as múltiplas singularidades, pois a constatação das diferenças traz novas interpretações sobre costumes e privilégios dos grupos sociais (SCHMITT, 2010). Nas teorias pós-críticas, os discursos são feitos sobre os sujeitos em detrimento de um critério universal, pois o que se valoriza são as identidades e diferenças (PACHECO 2013). O “sujeito pós-moderno, assume, portanto, identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 13).

Por contemplar esses aspectos as teorias pós-críticas vêm ganhando espaço não somente no campo curricular, mas também no campo educacional, muito em função da crise do paradigma dominante (SANTOS, 2008) em que os ideais prometidos pela Modernidade não se efetivaram.

A promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da conseqüente conversão do corpo humano em mercadoria última. A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes de seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu à espoliação do chamado Terceiro Mundo e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul. Neste século morreu mais gente de fome do que em qualquer dos séculos anteriores, e mesmo nos países mais desenvolvidos continua a subir a percentagem dos socialmente excluídos, aqueles que vivem abaixo do nível de pobreza (o chamado “Terceiro Mundo Interior”) (SANTOS, 2008, p. 56).

Frente a esse mundo contemporâneo apresentado por Santos (2008), as variadas esferas da sociedade como a vida pública, a vida privada e os relacionamentos, passam por inúmeras transformações, que, de acordo com o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, fez com que as instituições sociais perdessem a solidez e se tornassem líquidas.¹⁷ Além desses

¹⁷ No lugar de pós- modernidade, Bauman (2001) utiliza o termo modernidade líquida, pois acredita que a modernidade não tinha sido superada, mas reconfigurada. Essa modernidade líquida é caracterizada pelo desapego, provisoriedade e processo da individualização (BAUMAN, 2001).

aspectos, destacam-se também o abandono das metanarrativas, ou seja, o fim das nossas crenças em visões totalizantes da história; o ceticismo em relação a uma consciência singular e centrada; a renúncia da ideia de utopia; a valorização da linguagem e da subjetividade; o entendimento de que todo o discurso está tomado de poder; a afirmação da diferença (MOREIRA, 2009).

Corazza (2001) também sintetiza as características desse momento que vivemos em:

Hoje, nestes tempos da nova ordem mundial, de capitalismo tardio em escala global, de neoliberalismo governamental e de soberania do mercado transnacional, não há mais um centro fixo: seja ele de poder, de produção e trabalho, de capital e cultura, de formação dos sujeitos. O conceito de “centro” é pensado como em modificação constante, como local não fixo, como um não-lugar. Não existe mais nenhuma dinâmica central, que explique todo o funcionamento da vida social. Não há um único eixo dos processos culturais, porque os eixos estão em toda parte, ou não existem. Não há explicações causais, radicadas nos processos econômicos, que justifiquem os resultados educacionais. Não há mais enraizamento, nem raízes, só rizomas, só redes de poder que movem o mundo. Redes do capital financeiro, de controle ao ar livre, do ciberespaço como o nosso atual laboratório metafísico (CORAZZA, 2001, p. 17).

Se essa nova era, ou limiar de nova era como afirma Giddens (1991), tem exercido grande influência sobre as teorias curriculares pós-críticas, isso não tem sido feito sem a reprovação de intelectuais que veem com bastante desconfiança essa nova forma de compreender não somente o currículo, mas a educação de um modo geral. Assim sendo, em relação às perspectivas assumidas nas teorias críticas e pós-críticas, existe um grande impasse de ordem epistemológica e política que coloca os simpatizantes de cada uma delas, por vezes, em lados opostos.

Na contramão das teorias pós-críticas, o professor Newton Duarte (2011), afirma que o problema das pedagogias que se baseiam nessas teorias é que o entendimento de que o mundo possui várias culturas, cada qual com seus valores e práticas, faz com que nenhum conhecimento possa ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura. Para Duarte (2011), esse pensamento recai num relativismo cultural que tem sérias implicações nos currículos escolares, pois se existem muitas culturas, seriam necessários muitos currículos, levando a uma ausência de referências para a definição do que ensinar nas escolas.

Ainda nessa linha, Duarte (2011) aponta que a valorização do cotidiano, do conhecimento tácito, tão latente nessa perspectiva, acaba por negar o acesso ao que se tem de mais rico na ciência e na arte por parte dos filhos da classe dominada, já que aos filhos da classe dominante estes conhecimentos já teriam sido assegurados.

Em decorrência disso, Moreira (2010) afirma que é importante estar atento à influência das teorias pós-críticas para o campo do currículo, pois, por vezes, os estudos baseados nessas teorias têm produzido discursos vagos que não colaboram em nada com a realidade dos atores educacionais. Para o autor,

[...] Houve muitos ganhos, mas a vara curvou-se demais para o lado da cultura, dela fazendo um grande guarda-chuva, capaz de tudo abrigar. Cultura acabou sendo tudo e, ao acabar sendo tudo, terminou com dificuldade de ser alguma coisa mais concreta. Com o foco na cultura, surgiram estudos extremamente criativos, inventivos, originais e que contribuíram muito para o campo, mas surgiram também estudos pouco expressivos e pouco relevantes para a compreensão do fenômeno (MOREIRA, 2010, p.46).

Outra posição crítica vem de Moraes (2003) ao afirmar que o pensamento de negação da objetividade em prol da desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados traz como consequência a “impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade” (MORAES, 2003, p. 157).

No campo do currículo, Pacheco (2013) ao se reportar a Young (2010), aponta o relativismo como um grande nó do pensamento pós-moderno, já que “ao reduzir o conhecimento a pontos de vista particulares, o pós-modernismo segue uma lógica redutora que polariza o conhecimento dominante contra as vozes ausentes ou silenciosas que este exclui” (YOUNG, 2010 apud, PACHECO, 2013, p. 13).

A partir desses posicionamentos tão divergentes acerca das teorias curriculares, algumas questões podem ser levantadas: quais teorias conseguem dar conta das questões educacionais atuais? Estariam as teorias críticas fadadas ao desaparecimento frente às demandas dessa modernidade fluida em que nos encontramos? Se abdicarmos do enfrentamento da realidade tal como afirma Moraes (2003) estaríamos correndo o risco de abrir mão de um projeto de transformação da sociedade? E no caso do currículo, a possibilidade da relativização do conhecimento estaria contribuindo para um projeto capitalista em que determinados conhecimentos seriam negados à classe trabalhadora?

Há quem defenda, para dar conta dessas e de outras questões, a possibilidade do hibridismo¹⁸ entre as teorias do currículo, visto que até mesmo os teóricos do campo das teorias críticas como Apple e Giroux já teriam mencionado a possibilidade de diálogo com as teorias pós-críticas.

Segundo Matos e Paiva (2007), o hibridismo tem estado no foco de estudo de muitos autores, constituindo-se em componente fundamental da análise dos processos de produção de políticas e de práticas curriculares em diferentes países. Nele,

mesclam-se o discurso pós-moderno e o foco na teorização crítica. São associadas a perspectiva teleológica de um futuro de mudanças, fundamentada na filosofia do sujeito, na filosofia da consciência e na valorização do conhecimento como produtor de sujeitos críticos e autônomos, com o descentramento do sujeito, a constituição discursiva da realidade e a vinculação entre saber e poder, sobretudo nas teorizações que envolvem o discurso pós-estruturalista (MATOS; PAIVA, 2007, p. 186).

Para Lopes (2005), as teorias pós-críticas buscam no hibridismo uma possibilidade de entendimento de cultura que rompa com as divisões hierárquicas, ou seja, o entendimento de que uma cultura não deve se sobrepor a outra. Além disso, buscam também a redefinição da compreensão da linguagem, que passa de uma noção fixa e rígida de significação para uma compreensão de linguagem fluida, contingente e instável. No entanto, para a autora, as teorias críticas continuam sendo referência para as análises que enfatizam as questões políticas assim como uma agenda para a transformação social.

Acerca da possibilidade do hibridismo entre as teorias Pacheco (2013, p. 14) questiona: “Neste caso, faz sentido perspetivar as abordagens crítica e pós-crítica a partir de uma mesma análise categorial?” O próprio autor revela que não há resposta para essa pergunta, já que a discussão em torno do relativismo e do universalismo se tem revelado antagônica nas teorias. No entanto, não é o que percebemos nas produções acerca do currículo. Estas vêm adotando cada vez mais o hibridismo como forma de preservar pressupostos da teoria críticas, mas também contemplar aspectos da teoria pós-críticas até então ausentes.

Ribeiro (2016) tenta resolver essa problemática propondo um encontro entre as teorias críticas e pós-críticas, sem, contudo, perder de vista os avanços ocorridos nas teorias críticas. Para o autor, há um grande equívoco quando os estudos evocam as teorias pós-críticas com base na alegação de que as teorias críticas seriam deterministas. Para

¹⁸ O termo híbrido refere-se à ideia de mistura de duas ou mais coisas, quer seja de categorias, conceitos, práticas entre outras, que ao se fundir formam algo que, preserva aspectos das coisas originais, no entanto, não representa mais a ideia genuína (LOMARDO, 2016).

Ribeiro (2016), teóricos da tradição crítica como Giroux, Mc Laren e Apple não se limitaram ao fatalismo, economicismo, determinismo e reprodutivismo, pois foram, ao longo do tempo, refinando suas teorias e “defendendo a pedagogia como possibilidade de resistência no centro dos processos históricos, sem deixar de reconhecer a importância de articular o conhecimento e a cultura como temáticas centrais ao currículo” (RIBEIRO, 2016, p. 308).

Acerca do que Ribeiro (2016) aponta sobre a ressignificação da teoria crítica pelos autores dessa tradição teórica, apresentamos um trecho de entrevista concedida por Michael Apple para evidenciar o quanto essas teorias têm sido revisitadas pelo autor.

“Raça” não é um discurso, raça está imiscuída, colocada no centro de todas as nossas sociedades e não pode ser reduzida a uma questão da economia política. Eu não pertenço a uma igreja, portanto, não tenho nenhum medo de heresia, acredito que há vários elementos das tradições marxistas que são absolutamente cruciais para entender nossa sociedade, mas são todos insuficientes. Por outro lado também temos uma tendência atual de imaginar que o mundo é apenas discursivo, e muito das tradições pós-modernas e pós-estruturalistas esquecem da materialidade mais concreta do mundo. No meu próprio trabalho tenho tentado incorporar tanto as tradições marxistas quanto algumas tradições pós-estruturalistas. Entender quando essas duas tradições estão em contato umas com as outras e captar as faíscas que começam sair do processo, é neste momento que fazemos progresso. Eu não tenho nenhum interesse em defender uma tradição se partes dessa tradição não me ajudam a entender a realidade que estou enxergando/analizando - elas precisam ser reconstruídas. Porém, é preciso ser dito, não vamos dar como pressuposto que as novas teorias que tratam da questão do discurso vão substituir os ensaios do marxismo e de suas tradições... Foucault nunca disse que Marx era estúpido. Esta é a minha posição (Entrevista de Michael Apple - SILVA; MARQUES; GANDIN, 2012, p. 183).

É nesse sentido que Lopes (2005) revela a necessidade de entender as produtividades dessas associações, pois não basta assumir o hibridismo para que todos os problemas sejam resolvidos. Para isso, a autora interroga:

Como conseguem responder aos problemas por elas construídos? Como resolver as tensões geradas pela associação de princípios críticos e pós-críticos? Ou seja, implica pensar na associação entre estrutura e ação, universal e particular. Penso que tais tensões mostram-se ainda mais nítidas quando há o interesse em refletir o entrecruzamento de questões epistemológicas e políticas, as quais precisam ser examinadas tendo em vista as pesquisas em pauta (LOPES, 2005, p. 52).

Diante dos questionamentos apontados por Lopes (2005), nos posicionamos de forma favorável acerca de uma concepção de currículo que não se esqueça do peso das relações econômicas no acesso e permanência à escolarização; que não abdique da totalidade da realidade, mas não ignore a diferença; que conceba o currículo como relações de poder em que determinados conhecimentos são eleitos em prol de outros; que determinadas culturas são selecionadas a fim de silenciar outras, mas que ainda assim,

possibilitem processos de reconstrução curricular pelos atores sociais que em um movimento ora de reprodução, ora de resistência, tem conseguido criar um espaço de autonomia no qual a cultura curricular tem sido ressignificada a partir da dinamicidade do cotidiano seja das escolas, seja das universidades.

Dessa forma, ainda com os pés nas teorias críticas, aprendemos com as teorias pós-críticas uma compreensão dos processos de dominação, não mais centrados nas relações de luta de classes e centradas no poder do Estado, contemplando também as relações de gênero, raça e sexualidade.

1.2 AS DIVERSAS FACES DO CURRÍCULO

Segundo Macedo (2006b), Dewey já salientava nos anos 1920 que as experiências curriculares transcendiam as atividades planejadas e planificadas nos documentos escritos. Porém, somente no final da década de 1960, ocorreu um movimento que buscava dar conta da distância entre os planos curriculares e a sua aplicação no ambiente escolar. Decorre desse entendimento, uma série de adjetivos para designar aquilo que era entendido por currículo formal de outras dimensões, entre elas o currículo vivido.

Ainda de acordo com Macedo (2006b), surgiram vários termos para definir esse somatório de dimensões: pré-ativo e interativo (JACKSON, 1968); como fato e como prática (YOUNG; WHITTY, 1977); oficial, percebido, operacional e experiencial (GOODLAD, 1979); prescrito, apresentado, moldado, em ação e realizado (SACRISTÁN, 1988); pré-ativo e ativo (GOODSON, 1995). Independente das diferenças que cercam as análises desses autores, podemos dizer que o currículo é tratado em duas dimensões: uma que é estática e outra que é dinâmica.

Macedo (2006b), porém, nos alerta para o perigo dessas classificações. A autora, embora reconheça nelas a ampliação do conceito de currículo, aponta que a “[...] a marca dessa ampliação é a idéia de um somatório de dimensões não articuladas” (MACEDO, 2006b, p. 102). Assim, o currículo é visto pela lógica de separação entre produção e implementação, sendo este um dos aspectos que compõem a base dos problemas trazidos por uma concepção burocratizada de currículo.

Conceitos como currículo como fato (Young, 2000) e currículo escrito (Goodson, 1995) deram, de certa forma, conta dessa idéia de dominação. Apontaram para a reificação do conhecimento escolar, para a sua externalidade em relação à experiência na/da escola, assim como permitiram questionar sua universalidade e desnudaram seu caráter ideológico. Explicitaram, ainda, a

necessidade de dimensões complementares quais fossem o currículo como prática (Young, 2000) e o currículo vivido (Goodson, 1995). Apoiaram-se, no entanto, em concepções binárias que fixaram a diferença, justificaram dicotomias entre cultura escolar e cultura da escola e implicaram concepções lineares de poder (MACEDO, 2006b, p. 106).

Ainda sobre os problemas dessa classificação, Goodson (1995) se reportando a Young (1977) afirma que o entendimento do currículo como fato é uma mistificação quando este “[...] se apresenta como algo que possui vida própria [...] fazendo da educação uma coisa que as pessoas não podem compreender nem controlar” (YOUNG, 1977, apud GOODSON, 1995, p. 18). O mesmo acontece quando se utiliza o termo currículo como prática reduzindo a realidade social de *curriculum* às intervenções e ações subjetivas de docentes e discentes.

Apesar dos avanços dos estudos em contemplar outras dimensões além do currículo oficial, Macedo (2006b) revela que a ênfase dos estudos na dimensão vivida do currículo acaba por ignorar a dimensão do prescrito, desconsiderando os documentos curriculares escritos, “[...] entendendo-os como produto da mente de legisladores sem real influência no dia-a-dia do currículo, ou os tratam como o oficial a ser subvertido pela ação dos sujeitos” (MACEDO, 2006b, p. 103).

Diante desse equívoco apontado pela autora, trazemos as contribuições de Pacheco e Paraskeva (1999) que, partindo do pressuposto de que o currículo implica deliberação, entendem que todos os participantes envolvidos na sua elaboração e execução são considerados atores, ou seja, são agentes diretos capazes de promover mudanças.

Nessa visão ampliada de currículo, Pacheco (2005) traz para essa discussão a noção de “desenvolvimento curricular”. Para o autor, o desenvolvimento curricular corresponde

[...] não só ao momento da construção do currículo, mas também ao momento de sua realização, que equivale a uma (re) construção de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a interação e a realidade, ou melhor, entre o projecto sócio/educativo (político pedagógico) e o projecto didático (PACHECO, 2005, p. 45).

Desse modo, considera-se que mesmo que os atores sejam diferentes, não há uma oposição entre o *design* ou planejamento do currículo e sua implementação, pois estes são “momentos interligados que resultam do modelo previsto na política curricular e do controle e autonomia existentes nas decisões curriculares” (PACHECO, 2005, p. 47).

Se o currículo implica um processo de deliberação, quais seriam as etapas que o constituem? Segundo Pacheco, (2005), o desenvolvimento do currículo se inicia pela fase da proposta formal, identificada como currículo prescrito (SACRISTÁN, 1988) ou

currículo oficial (GOODLAD, 1979) e se caracteriza pelo currículo apresentado pela Administração Central a ser adotado por uma estrutura escolar.

Em seguida, ocorre a fase do currículo apresentado (SACRISTÁN, 1988), aquele que é exposto aos professores por meio de mediadores curriculares tais como manuais, livros-texto, *CD-ROM*, programas televisivos, programas de áudio, entre outros.

A próxima fase se refere àquela em que o currículo é programado em grupo pelos professores e planificando de forma individual. Nessa etapa, o currículo é considerado como *moldado e percebido*, já que aquilo que foi aprovado em caráter oficial, não é necessariamente aquilo que os professores, pais e demais interessados tomam como sendo o currículo.

O currículo *real* (KELLY, 1980) ou *currículo em ação* (SACRISTÁN, 1988) ou como atividade em sala de aula (GOODSON, 2001) é a etapa correspondente ao currículo que se realiza dia a dia da sala de aula. Da comparação entre o *currículo real* e o currículo oficial resulta o *currículo realizado* (SACRISTÁN, 1988) ou o currículo *experiencial* (GOODLAD, 1979).

A próxima fase corresponde ao *currículo observado*, etapa em que se investiga ou se reflete o currículo a partir das opiniões de seus participantes. Porém, quando o currículo realizado não corresponde àquele dito oficial, o currículo ganha a denominação de *oculto*, abrangendo os processos que não estavam previstos nos programas oficiais, mas que fazem parte das experiências de formação. A dimensão do currículo *oculto* confirma o protagonismo dos atores curriculares e alerta para a ilusão de conformidade entre o que se pretende e aquilo que se faz.

Por fim, Pacheco (2005) apresenta a etapa correspondente ao *currículo avaliado*, momento em que ocorre a avaliação dos alunos, dos planos curriculares, dos programas, orientações, livros texto e manuais, dos professores, da escola, da administração entre outros.

A noção de desenvolvimento curricular enquanto um processo contínuo de deliberação não se rende às dicotomias, pelo contrário, entende o currículo como um processo de construção ampla de intenções e práticas que coexistem de uma forma nem sempre coerente, porque se encontram alicerçadas em conflitos, em função de um projecto de formação pertencente a uma dada organização (PACHECO, 2005, p. 55).

Após a discussão que envolve os currículos, alertamos o leitor de que optamos por utilizar os termos prescrito e vivido em nosso estudo, mesmo sabendo das críticas apontadas sobre essas denominações como faz Macedo (2006a).

Quero, ainda, antes de ler esse currículo, deixar clara minha recusa em aceitar distinções entre o currículo formal e o vivido (em suas várias nuances). Não me refiro apenas a distinções didáticas, mas principalmente às consequências que elas têm tido para o estudo das políticas e das práticas curriculares. Assumo, ao contrário, que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos. Os materiais que usamos em nossas análises – um texto escrito ou o texto que escrevemos com nossas observações e entrevistas – parecem estar definindo nossas distinções, mas certamente elas têm consequências políticas que precisam ser enfrentadas. De um lado, a maximização da importância dos mecanismos de controle formais via currículo dificulta a utilização dos espaços de resistência. De outro, a autonomização da resistência dificulta a percepção da complexidade do processo político e pode levar a uma certa espontaneidade (MACEDO, 2006a, p.287).

Salientamos nesse momento que, apesar de concordarmos com o entendimento da impossibilidade de uma visão fragmentada de currículo, no qual o momento de produção de documentos formais é desconectado de sua implementação, passando a impressão de que a dimensão do currículo prescrito é estática, enquanto que a dimensão vivida é dinâmica, não corroboramos com a ideia de que as dimensões dos currículos estejam reduzidas a uma só instância. Ora, isso não significa, portanto, privilegiar uma dimensão em detrimento da outra, ou mesmo entender o currículo prescrito ou oficial como uma concepção hierarquizada de poder dos órgãos deliberativos para com as instituições educacionais, mas entender que, embora estejam articuladas, as dimensões do currículo não significam a mesma coisa, pois os atores, decisões e contextos de produção dos currículos não são os mesmos.

1.2 O CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL

Segundo Moreira (1990), a história do currículo no Brasil é resultado da transferência de teorias curriculares americanas. Vários livros de autores americanos de caráter tecnicista, de acordo com Souza (1993), foram traduzidos para a língua portuguesa tais como *Currículo Moderno: um planejamento dinâmico das avançadas técnicas de ensino* de Robert S. Fleming (1970) e *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* de Ralph Tyler (1974), sendo este último, de grande difusão no País, chegando a ter nove edições no período entre 1974-1984.

No âmbito das produções acadêmicas brasileiras, os estudos curriculares ganham destaque a partir da década de 1980 (MOREIRA, 2002). Após o processo de

redemocratização do Brasil ocorrido a partir dessa década, questões relativas ao currículo ganham um novo olhar provocando fortes críticas ao modelo educacional vigente no regime militar pelo qual o país tinha acabado de passar. O debate acerca dos problemas curriculares é intensificado fazendo surgir no país uma literatura de viés progressista, na tentativa de transformar o ensino tecnicista desenvolvido até a década de 1960 (PINHEIRO, 2009).

De acordo com Macedo (2013a), no início dos anos 1980, houve grande influência de teorias marxistas nos textos curriculares de cunho político, tais como os guias curriculares dos estados e municípios. Além disso, não podemos deixar de mencionar a influência de Paulo Freire para os estudos críticos de uma maneira geral, pois a relação entre política e educação evidenciada em suas obras teve (e ainda tem) grande repercussão para toda uma geração de educadores e pesquisadores.

Um trabalho de mapeamento da produção sobre currículo no país realizado na década de 1980 e início de 1990, feito por Souza (1993), apontou um crescimento no número de obras de autores nacionais, o que não acontecia até então. Oito das 12 obras publicadas eram de autores brasileiros, sendo cinco delas produzidas na década de 1980.¹⁹

Em síntese, Souza (1993) aponta que a partir da década de 1980, a produção sobre o campo do currículo no país não só cresceu em número, mas também qualitativamente. Houve um deslocamento da produção restrita aos manuais contendo modelos de sugestões de elaboração de planejamento curricular para uma literatura mais problematizadora. Assim sendo, as abordagens descritivas e prescritivas acabaram por ser substituídas por uma abordagem dialética de natureza sociológica, com base principalmente no pensamento de Michael Apple e Michael Young. Porém, dado ao dinamismo da produção da época, no fim dessa década, já se apresentavam revisões desses estudos na tentativa de superar limites e reducionismos.

Segundo Macedo (2013a), até meados dos anos 1990, o pensamento crítico foi fortemente hegemônico na teoria e na política curriculares no Brasil, porém de acordo com Lopes e Macedo (2002), o campo do currículo no Brasil vem, desde os anos 1990, colocando em diálogo teorizações de vertentes críticas com enfoques denominados de pós-críticos, advindos especialmente do pós-estruturalismo e do pós-modernismo.

¹⁹ Ao analisar a produção em periódicos a autora deparou-se com a presença de diferentes artigos de um mesmo autor, em destaque, Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS), Antônio F. B. Moreira (UFRJ), Ana Maria Saul (PUC/SP) e Teresa Silva Roserley (SME/SP). A produção dos periódicos assim como de livros é fruto, em sua maioria dos programas de pós-graduação.

Atualmente, segundo Lopes (2013), o campo do currículo é praticamente dominado pelas teorias pós-críticas, que, segundo a autora, decorre das características pós-modernas do tempo que vivemos. Para a autora, atualmente, no Grupo de Trabalho (GT) Currículo da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), no qual estão reunidas as principais lideranças do campo no Brasil, é possível falar de uma hegemonia dos estudos de corte pós-crítico. Porém, ela também revela, que, caso fossem investigadas as teses e dissertações, ou mesmo os artigos, talvez essa conclusão fosse diferente, com maior referência ao pensamento crítico.

Sobre isso, Oliveira e Sússekind (2017) apontam que, no Brasil, tem se percebido que mesmo quando as teorias críticas passam a não ser mais majoritárias, é perceptível a grande influência delas no campo, “fazendo com que autores de todas as tendências e matizes dialoguem com ela compulsoriamente, mesmo que de modo subliminar” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 16).

É nesse sentido que Lopes (2013) revela que é possível supor que cada vez mais o pensamento crítico é interpelado pelas reflexões pós-críticas, por vezes, gerando híbridos teóricos que indicam a necessidade de se problematizar a classificação das teorias propostas por Silva (2011).

A influência dos estudos pós-críticos não se restringe aos estudos curriculares. Eles perpassam, de um modo geral, as pesquisas do campo educacional como um todo. Esses estudos, segundo Paraíso (2004), constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas, que, por sua vez, também compõem outras linhas. Segundo a autora, as teorias pós-críticas, a partir da influência do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos entre outros

têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. Elas têm-se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. Sua força tem sido grande, já que desarruma muito do já pensado na educação e mostra a importância de significar de outro modo, de criar, produzir, multiplicar e proliferar nesse terreno (PARAÍSO, 2004, p. 295).

Frente ao aumento da produção do campo sobre temática curricular e a diversidade de linhas que se constituem hoje a produção de conhecimento acerca do currículo no Brasil, Moreira (2001) faz um alerta sobre as teorizações que secundarizam a apresentação de proposições passíveis de materialização nas escolas e que privilegiam o refinamento de conceitos, de categorias e de metáforas. Para o autor, é necessário que as pesquisas

delimitem melhor os temas de suas investigações, pois, se por um lado, a superação da lógica de estudos que abarquem uma visão restrita de currículo como lista de disciplinas e conteúdos é indiscutível, por outro, a visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional, acaba por dificultar a concentração dos esforços nos problemas mais urgentes da prática curricular.

1.4 ESTUDOS SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

A partir da necessidade de conhecer os modos como a Educação Física vem se relacionando com a temática curricular, selecionamos dois estudos que se propuseram a fazer uma revisão bibliográfica do tema. O primeiro estudo tratou dos estudos publicados em periódicos e revistas entre os anos de 1987 a 1996 e teve como foco as produções sobre o currículo dos cursos de educação física no ensino superior. O segundo abarcou a produção dos periódicos entre os anos 1990 até o ano de 2013 e tratou exclusivamente da discussão na área da educação física escolar.

Com a intenção de completar o ciclo de estudos até o período atual, realizamos a investigação de outras fontes para compreender os diálogos da Educação Física com as questões curriculares. Escolhemos o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), justamente por este conter trabalhos de autores que, em grande medida, não são contemplados nos periódicos, evidenciando uma maior pluralidade de investigações.

Para completar o ciclo de estudos, selecionamos as últimas três edições do congresso referentes aos anos de 2013, 2015 e 2017. Em função dos anais de 2017 não terem sido disponibilizados a tempo da produção deste texto, selecionamos apenas as duas primeiras edições.

Assim sendo, apresentaremos cada um dos estudos e, posteriormente, faremos algumas considerações sobre o modo como as discussões sobre o currículo vêm sendo desenvolvidas na Educação Física.

No estudo de Mendes (2005), *“O campo do currículo e a produção curricular na educação física nos anos 90”*, foram analisados 20 artigos encontrados em revistas e periódicos de circulação nacional publicados no período de 1987 a 1996 que tratam do tema currículo do Ensino Superior de Educação Física. O autor buscou detectar as orientações e as temáticas mais recorrentes nessa área.

Foi verificado que o principal tema dos estudos recaía sobre a reforma curricular, em função da publicação da Resolução 03/87, que trouxe as novas regulamentações para os currículos dos cursos de educação física no Brasil. De forma geral, os estudos tinham como objeto de pesquisa o currículo oficial ou escrito, não sendo contempladas outras dimensões.

Outra consideração feita por Mendes (2005), diz respeito à ausência de referências do campo curricular nos estudos. Dos 20 trabalhos examinados apenas nove (9) usaram alguma literatura do campo curricular.

Ao final do trabalho, o autor concluiu que os estudos apostavam no professor como o principal agente de mudança curricular, ignorando o fato de que ele sozinho não é capaz de realizar tais mudanças.

O segundo estudo intitulado “*As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática*”, de Rocha et al. (2015), buscou analisar quais e como as teorias curriculares têm subsidiado os estudos curriculares da educação física escolar no cenário das produções acadêmicas brasileiras. Os autores realizaram uma revisão sistemática em periódicos da Educação (A1 e A2) e da Educação Física (A2 à B2) inclusos no sistema WebQualis da Capes triênio 2010-2012, com marco cronológico inicial de 1990 até o ano de 2013, totalizando 35 estudos.

Dentre os estudos selecionados, quatro (4) deles se inspiraram nas teorias tradicionais, e as preocupações dos trabalhos se relacionavam com os saberes que deveriam compor o currículo, sem fazer qualquer relação com realidade social dos alunos. O maior número de investigações, um total de 25, buscou inspiração nas teorias críticas, e por isso compreendia o currículo como artefato sociocultural, perpassado por relações de poder, construído historicamente, socialmente e cientificamente. Os seis (6) estudos restantes construíram suas análises com base nas teorias pós-críticas. Nestes estudos, o currículo reconhecia e valorizava as diferenças, assegurando uma diversidade cultural, rompia com discriminações, injustiças e a naturalização das diferenças, e revelava pontos de resistência e de construção da identidade cultural.

Apesar dos estudos buscarem inspirações nas teorias de currículo, Rocha et al. (2015) evidenciaram uma ausência de declaração acerca da teoria curricular que fundamentava os estudos.

Os autores entenderam como positivo o fato de a maior parte dos trabalhos se inspirarem nas teorias críticas, evitando assim um entendimento do currículo como um documento que expressa meramente questões técnicas ou prescrições. Além disso, os

autores também identificaram uma influência das teorias pós-críticas, principalmente daquelas vinculadas ao multiculturalismo, nos estudos realizados na primeira década do século XXI, ainda que de forma tímida.

O terceiro estudo foi realizado por nós e teve como foco a discussão sobre currículo nos anais do Conbrace dos anos de 2013 e 2015. Para selecionar os trabalhos, digitamos no campo de busca do site do congresso o termo “currículo”, já que entendemos que esse termo poderia estar presente nos diferentes Grupos de Trabalhos do evento. Nos anais de 2013 encontramos cinco (5) trabalhos e nos anais de 2015 apareceram 15 trabalhos. Desses 15 trabalhos, dois (2) não puderam ser acessados em função da indisponibilidade do *link* no site. Dessa forma analisamos o total de 20 estudos.

Para elucidar o tipo de currículo que os estudos investigaram, podemos dizer que do total de estudos, nove (9) se dedicaram a investigar o currículo prescrito, dois (2) fizeram suas análises acerca das repercussões do prescrito no vivido e três (3) tiveram como foco os currículos vividos. A maior parte dos estudos teve como tema da investigação os currículos da educação básica, destacando-se as investigações sobre as propostas curriculares oficiais para as redes públicas de educação totalizando 16 trabalhos. Apenas dois (2) estudos trataram do ensino superior.

Acerca da concepção de currículo explicitada nos trabalhos, podemos dizer que quatro (4) deles conceberam o currículo enquanto um documento que expressa relações de poder, um (1) trabalho identificou o currículo como um percurso a ser seguido pelas escolas, nove (9) trabalhos trataram o currículo enquanto construção social e quatro (4) trabalhos não explicitaram concepções de currículo.

Sobre as teorias curriculares anunciadas de forma explícita nos estudos podemos dizer que sete (7) deles se basearam em teorias pós-críticas. Esses estudos fizeram referência aos Estudos Culturais, ao Multiculturalismo, aos Estudos do cotidiano e a concepção de Ato de Currículo.²⁰ Dois (2) estudos anunciaram vínculos com as teorias críticas e nove (9) trabalhos não fizeram referências explícitas a uma teoria curricular.

Procuramos conhecer também se os estudos faziam menção a autores do campo do currículo e verificamos que 13 trabalhos fizeram a referência, sendo que dois (2) deles pautavam a discussão curricular exclusivamente nos estudos do professor Marcos Neira, que tem buscado desenvolver investigações sobre currículo e Educação Física.

²⁰Segundo Macedo (2013), o conceito de atos de currículo pauta-se no entendimento, todas as pessoas envolvidas com o currículo são consideradas atores curriculares, ou seja, interagem atribuindo sentidos a partir de uma posição política.

Os três estudos apresentados, embora não representem um estado da arte acerca das questões curriculares na Educação Física, podem indicar alguns aspectos sobre o modo como o currículo vem sendo compreendido na área. É notável, por exemplo, uma evolução do diálogo da área com autores do campo do currículo, pois se no estudo de Mendes (2005) havia uma ausência de referências, em nosso estudo, dos 18 trabalhos analisados, 13 fizeram referência a diferentes autores desse campo, o que denota não somente o crescimento do campo curricular no Brasil, mas sua valorização pela área da Educação Física.

Um segundo aspecto que podemos pontuar refere-se ao fortalecimento das teorias pós-críticas nos estudos da área, mais marcadamente, aqueles vinculados aos Estudos Culturais/ Multiculturalismo. O que era um movimento tímido nos estudos de Rocha et al. (2015) passou a ter maior expressividade nas duas edições dos anais do Conbrace.

Essa maior expressividade dos estudos pós-críticos, que também foi evidenciado por Lopes (2013) nos estudos na área da educação, explica, em parte, o que acontece na Educação Física. Como consequência, nota-se também um abandono das teorias curriculares que entendiam o currículo apenas como prescrição do que professores e alunos deveriam seguir, sem possibilidade de interpretação, autonomia e resistência.

O terceiro aspecto diz respeito ao fato de ainda ser marcante o fato de os estudos não anunciarem de forma explícita as teorias curriculares que lhe dão sustentação teórica, ainda que estes apresentassem conceitos e citassem autores do campo curricular conforme os dois últimos estudos apresentados.

Essa ausência de uma declaração assumida em torno da teoria curricular utilizada pode ter relação com um hibridismo das teorias críticas e pós-críticas nos estudos, isso porque, assim como afirma Ribeiro (2016, p. 285), “A complexidade do campo curricular nos últimos anos tem sido de tal ordem que cada vez mais é difícil definir, por exemplo, as fronteiras entre críticos e pós-críticos”.

Além disso, levantamos a hipótese de que os pesquisadores também têm percebido as limitações das teorias, já que, assim como nos alerta Pacheco (2003, p. 4), “não existe uma perspectiva única que explique totalmente a realidade curricular, pois trata-se de uma prática que produz linguagens contraditórias, resultantes de várias forças de influência”.

A esse fato podemos acrescentar, assim como afirma Lopes (2013), a influência do cenário dito pós-moderno na construção de outras formas de compreender o social, que acaba por recair na forma como os currículos passaram a ser compreendidos e, por isso, o desapego aos rótulos, elemento tão característico do tempo que vivemos.

CAPÍTULO 2. AS REFORMAS CURRICULARES E SUAS REPERCUSSÕES NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, nos dedicamos a apresentar as últimas reformas curriculares que marcaram a reconfiguração dos currículos dos cursos de educação física em nosso país, bem como os estudos que tratam desse tema. Nossa intenção é pôr em evidência as diferentes compreensões acerca das diretrizes curriculares e informar nossa posição acerca dessas compreensões. Organizamos o capítulo da seguinte forma: a) Os currículos de educação física no contexto das reformas curriculares e b) O que dizem os estudos sobre as diretrizes curriculares.

2.1 OS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES

A formação de professores de educação física está permeada por vários significados, intrinsecamente relacionados à forma como são organizados os cursos de formação, que, segundo Silva (2009), depende, dentre outros fatores, do projeto político pedagógico da instituição de ensino.

No decorrer da história, a formação em Educação Física passou por diferentes estágios. Segundo Azevedo (2013), a origem da nossa formação ocorreu nas Escolas da Marinha e Militar e se restringia à formação de oficiais. Mais tarde, teve início, em alguns lugares do país, cursos de educação física em nível superior em ambiente civil.

Após a criação da Escola Nacional da Educação Física (ENEFD), a formação passou por três importantes marcos legais: As resoluções de 1969 nas quais a licenciatura foi instituída, a resolução de 1987, na qual foi criado o bacharelado e a resolução de 2004 que promoveu a dissociação entre a formação do licenciado e a do bacharel. Segundo Souza Neto et al. (2004), na Resolução de 1969, o curso de Educação Física e Técnico Desportivo previa três anos de duração com carga mínima de 1.800 horas-aula além da redução das matérias básicas de fundamentação científica e aumento das disciplinas voltadas para o esporte. Naquele momento, a legislação determinava apenas um curso único para a formação de professor de Educação Física e Técnico de Desportos.

De acordo com Azevedo (2005), não havia uma preocupação com a literatura acerca do currículo, pois o que interessava era a obrigatoriedade da educação física no ensino e a consequente expansão do mercado de trabalho. Porém, com o fim da ditadura,

intelectuais da área da educação iniciaram um processo de reivindicação de um currículo crítico, que estabelecesse relação com o contexto sócio histórico em que a sociedade estava inserida.

A implementação da Resolução CNE/CFE nº 3, de 16 de junho de 1987, permitiu às Instituições de Ensino Superior (IES) oferecer a formação de professores para a área escolar por meio da licenciatura plena, bem como criar o curso de bacharelado visando à atuação na área não escolar (PRUDENTE, 2007). A Resolução nº 3/1987 tratava do “perfil profissiográfico” do licenciado, do bacharel e do técnico desportivo. A proposta era de um currículo mínimo que pretendia caracterizar o perfil profissional, delimitar a área de abrangência do currículo e a duração mínima do curso que passou de três para quatro anos, além de organizar e distribuir as disciplinas em formação geral (Humanista e Técnica) e a parte de Aprofundamento de Conhecimentos Específicos (BORGES, 1995).

Apesar da formação diferenciada para o bacharel e para o licenciado ter sido tratada na Resolução CFE 03/87, até o ano de 1987 existia apenas a licenciatura em educação física e, portanto, o egresso desse curso podia exercer a profissão em espaços de atuação escolar e extraescolar. Em contrapartida, na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabeleceu-se que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-ia em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, o que não permitiria ao bacharel ministrar aulas na educação básica.

Além das reformas curriculares, a regulamentação da profissão, que ocorreu por meio da Lei nº 9.696 de 1º de setembro de 1998, também trouxe repercussões para os cursos de educação física e acabou reforçando o conflito existente entre a licenciatura e o bacharelado, já que o sistema Confef/Cref passou a impedir o licenciado de atuar em áreas não escolares.

Mais tarde, no ano de 2001, a licenciatura passou a ser pautada pelo Parecer CNE/CP 09/2001²¹ e nas Resoluções CNE/CP 01/2002²² e 02/2002²³ que tratam da formação de professores para atuar na educação básica. A intenção da legislação era reforçar a identidade própria da licenciatura frente ao curso de bacharelado. A licenciatura

²¹ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

²² Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

²³ Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

passou a ser integralizada em, no mínimo, três anos letivos, com carga horária de no mínimo 2.800 horas.

Frente a esses desafios destaca-se a criação da Resolução CNE/CES 07/2004 que passa a definir uma formação específica para graduados em educação física.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, Licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004, p. 2).

Essa Resolução promoveu uma grande discussão na área em decorrência da utilização do termo “cursos de graduação em Educação Física”, pois para alguns grupos de pessoas, os cursos de graduação foram interpretados enquanto cursos de bacharelado, entendendo que as licenciaturas já estavam norteadas pela Resolução CNE/CP Nº. 01/2002, e 02/2002. No entanto, para outros grupos, devido ao fato de a licenciatura também ser considerada um curso de graduação, a Resolução, na visão destes últimos, não dizia respeito apenas ao curso de bacharelado. Como consequência desse entendimento, esse grupo não compreendeu que deveria existir uma formação distinta para os dois cursos.

Apesar de discordâncias, com base nessas diretrizes, os cursos de licenciatura no Brasil, tiveram até o dia 15 de outubro de 2005 para adequar seus currículos e construir seus projetos pedagógicos, além de incluir a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional, bem como sugestões para avaliação dessas mudanças, como dispõe essa legislação (PAIVA, FIGUEIREDO e ANDRADE FILHO, 2006).

Mais tarde, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, legislação em vigor na atualidade, na tentativa de valorizar a formação de professores para a educação básica, aumentou a carga horária dos cursos de 2.800 para no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. As DCNs reforçam, hoje, o entendimento de que a licenciatura deve buscar formar professores para atuar na educação básica.

Manifestações de resistência de determinados grupos às atuais DCNs são realizadas a partir de uma compreensão de que o curso de educação física deveria ser único, uma Licenciatura ampliada. Para esses grupos, a legislação tem retirado a autonomia das universidades na elaboração dos currículos.

Segundo Taffarel (2012), a fragmentação do curso significa uma perda de aquisição de direitos adquiridos como a autonomia didático-científica e administrativa das universidades, o que tem sido reforçado pelos sistemas Cref/Confef ao restringir os campos de atuação do profissional.

Na contramão da legislação vigente, uma proposta de Minuta de Projeto de Resolução foi publicada pelo CNE do Ministério da Educação (MEC) em 2015, propondo novas DCNs para os cursos de graduação em educação física. Esse documento prevê a criação de uma licenciatura ampliada e a extinção dos cursos de bacharelado como evidenciam os artigos 7º e 8º.

Art. 7º. Os cursos de Bacharelado em Educação Física atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do ano letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 8º. As instituições de educação superior que mantêm cursos de Bacharelado em Educação Física poderão transformá-los em cursos de Licenciatura, elaborando novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2015).

Por outro lado, também é possível perceber discursos que compreendem que o que se tem proposto como formação alternativa presente nas DCNs, em nada colabora com o que poderia se configurar com uma formação ampliada. Pereira (2014) trabalha com a hipótese de que as propostas de licenciaturas ampliadas ou unificadas têm se preocupado mais em oferecer uma formação voltada para atender demandas de mercado, que propriamente pensar uma formação que envolva a compreensão de totalidade dos conhecimentos da área.

Krug et al. (2013) também trazem uma preocupação acerca da formação ampliada:

[...] cabe questionar se a formação profissional em Educação Física tem como objetivo fundamentar o exercício profissional em bases sólidas, de articulação teórico-prática, ou ampliar os contextos de inserção no mercado de trabalho. Como os cursos de formação generalista irão atender ao mínimo de saberes docentes, se os próprios cursos de licenciatura apresentam lacunas e incoerências formativas, pois muitas disciplinas do currículo carecem de encaminhamentos fundamentados e direcionados ao contexto escolar, por exemplo? Um curso generalista tende a acentuar o problema, pela forma curricular que geralmente apresenta com disciplinas voltadas à docência na escola e outras ligadas à atuação em clubes, academias, por exemplo (KRUG, 2013, p. 402).

Diante disso, consideramos que ainda é cedo afirmar se estamos avançando ou não na busca por uma melhor qualificação da formação de professores após a implementação das recentes diretrizes curriculares, até mesmo porque, sabemos que elas não são as únicas responsáveis pela organização dos currículos, que englobam uma série de outros fatores, entre eles, a forma como a Educação Física vem se constituindo enquanto campo político-epistemológico. Faz-se necessária a realização de estudos que procurem investigar as repercussões dessas DCNs nos currículos que se realizam no cotidiano da formação.

2.2 O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES?

Na introdução da tese dissemos que grande parte dos estudos que trata das DCNs para o ensino superior na Educação Física se restringe à análise documental do texto da lei ou das propostas curriculares de cursos, não se atentando para aquilo que vem sendo “colocado em prática” nos cotidianos dos cursos. Nesta parte da investigação, buscamos conhecer os estudos que foram publicados acerca do tema. O nosso objetivo é dialogar com os artigos para conhecer os posicionamentos dos autores em relação às DCNs e as repercussões destas nos currículos dos cursos de educação física.

2.2.1 A seleção dos estudos

Realizamos a busca por estudos que tratavam das DCNs para os cursos de educação física, em destaque as Resoluções CNE/CP 01/2002, CNE/CP 02/2002, CNE/CP 02/2015, CNE/CES 07/2004 e a Minuta de Projeto de Resolução para audiência pública de 11/12/2015.

Para a seleção dos estudos, optamos por realizar a busca em cinco revistas científicas da área que, devido ao escopo, poderiam apresentar a maior probabilidade de publicar artigos com a temática em questão: Revista Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Motrivivência, Revista de Educação Física da UEM e Revista Pensar a Prática.

Para a seleção dos artigos utilizamos o descritor “diretrizes curriculares” nos *sites* das revistas.²⁴ Mesmo os artigos que não continham os descritores nos títulos foram

²⁴ Seleção feita no dia 10 de novembro de 2017.

selecionados. Chegamos ao total de 22 artigos que tratavam da temática, sendo 11 deles na Revista Pensar a Prática, nove (9) na Revista Motrivivência, um (1) na Revista Movimento e um (1) na Revista de Educação Física da UEM. Não encontramos artigos na RBCE (Gráfico 1).

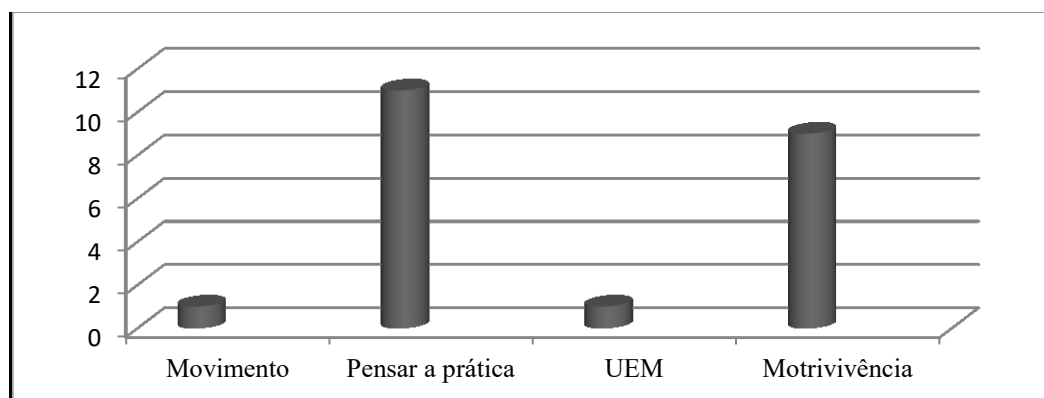


GRÁFICO 1- DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS ACERCA DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS REVISTAS DA ÁREA

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os artigos foram publicados entre os anos 1999 e 2016 e a maior concentração deles ocorreu no ano 2016, com o total de seis estudos, o que pode ter relação com dois fatos ocorridos no ano anterior: a Resolução nº 2, em 2015, que definiu as DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e a Minuta de Projeto de Resolução para audiência pública que institui as DCNs para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura recomendando a extinção da formação do bacharel. Existem também dois trabalhos publicados em 1999, ano anterior às diretrizes que tratam de sugestões para a elaboração destas. A seguir apresentamos um quadro síntese dos artigos selecionados

ANO	TÍTULO	AUTOR
1999	Diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior: contribuições para o debate em educação física & esportes	Nivaldo Antonio David et al.
2003	Formação profissional em educação física: revisões e alienações	Elenor Kunz
2005	O embate de projetos na definição das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de educação física: contribuições do MEEF para formação de professores	Mauro Titton Paulo José Riela Tranzilo Melina Silva Alves
2012	As falsas interpretações das diretrizes curriculares nacionais para a educação física e suas expressões em reformulações curriculares	Melina Silva Alves
2014	Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em educação física	Fabíola Borel Marques Zenólia Christina Campos Figueiredo
2014	Diretrizes curriculares para a formação em educação física: camisa de força para os currículos de formação?	Cláudia Aleixo Alves Zenólia Christina Campos Figueiredo
2014	Contribuição à crítica da formação de professores de educação física: em defesa da licenciatura ampliada	Ediberto Ferreida de Almeida William José Lordelo Silva
2014	Diretrizes curriculares nacionais e o processo de formação de professores em educação física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho	Maristela da Silva Souza Marcius Minervini Fuchs Fabrício Krusche Ramos
2015	Formação de professores na sociedade do capital: uma análise crítica das diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de educação física	José Pereira Sousa Sobrinho

QUADRO 1- ARTIGOS SELECIONADOS NA REVISTA MOTRIVIVÊNCIA

Fonte: Elaborado pela autora.

ANO	TÍTULO	AUTOR (continua)
1999	Reforma do ensino superior: diretrizes curriculares em educação física	Francisco de Marchi Neto et al.
2006	Formação inicial e currículo no Cefed/Ufes	Fernanda Simone Lopes de Paiva Nelson Figueiredo Andrade Filho Zenólia C. Campos Figueiredo
2006	Formação de professores de educação física para a cidade e o campo	Celi Zulke Taffarel et al.
2006	Reforma curricular dos cursos de licenciatura em educação física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino	Gabriel Humberto Muñoz et al.
2015	Formação inicial em Educação Física e as repercussões da proposição de licenciatura ampliada no CEDF/UEPA	Giselle dos Santos Ribeiro et al.
2016	Formação profissional em educação física para o setor da saúde e as diretrizes curriculares nacionais	Rogério Cruz Oliveira Douglas Roque Andrade
2016	A formação sitiada. Diretrizes curriculares de educação física em disputa: jogo jogado?	Lino Castellani Filho
2016	Diretrizes curriculares nacionais e a educação física: levantamento das produções acadêmicas e científicas dos últimos 10 anos	Andreia Cristina Metzner Juliana Cesana Alexandre Janotta Drigo
2016	Análise da minuta de projeto de resolução de diretrizes curriculares nacionais para o curso de educação física e a questão da formação para a docência na educação básica	Anegleyce Teodoro Rodrigues et al.
2016	Conflitos e tensões nas diretrizes curriculares de educação física: o campo profissional como um espaço de lutas e disputa	Samuel de Souza Neto et al.

ANO	TÍTULO	AUTOR (conclusão)
2016	Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNS para a educação física	Roberto Pereira Furtado et al.

QUADRO 2- ARTIGOS SELECIONADOS NA REVISTA PENSAR A PRÁTICA

Fonte: Elaborado pela autora

ANO	TÍTULO	AUTOR
2014	Organização curricular dos cursos de educação física no Paraná: características da licenciatura e do bacharelado	Juliana Pizani Ieda Parra Barbosa-Rinaldi

QUADRO 3- ARTIGOS SELECIONADOS NA REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REVISTA DA UEM

Fonte: Elaborado pela autora

ANO	TÍTULO	AUTOR
2012	As contradições do processo das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em educação física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado	Lovane Maria Lemos et al.

QUADRO 4- ARTIGOS SELECIONADOS NA REVISTA MOVIMENTO

Fonte: Elaborado pela autora

A fim de categorizar os estudos, mesmo sabendo do risco inerente a qualquer tipo de categorização,²⁵ classificamos os trabalhos conforme seus objetivos. Sendo assim, dos 22 artigos selecionados, cinco (5) trataram de análise de propostas curriculares de Ies, onze (11) analisaram documentos legais ou discursos acerca destes, um (1) artigo realizou um mapeamento da produção, três (3) elaboraram sugestões de currículo/propostas para as diretrizes e um (1) apresentou um currículo reformulado a partir das DCNs.

- Análise de propostas curriculares

²⁵ Dizemos isso, pois, em alguns casos, o artigo se enquadra em mais de uma categoria.

Nos artigos que buscaram analisar propostas curriculares de Ies percebemos que as DCNs não simbolizaram uma camisa de forças para os currículos dos cursos, mesmo isso não sendo um entendimento comum a todos os autores dos estudos.

No estudo de Marques e Figueiredo (2014, p. 40) as autoras investigaram três propostas curriculares e verificaram que elas apresentavam compreensões diferentes e, até mesmo, contraditórias acerca das diretrizes curriculares para os cursos de educação física.

O estudo de Alves e Figueiredo (2014) efetuou uma análise de um currículo de formação em Educação Física em correlação com as diretrizes curriculares da área. A investigação indicou que, apesar do texto da proposta curricular da Ies investigada apresentar um discurso de consonância com as DCNs, aspectos externos a estas, como as concepções de educação física do corpo docente, a tradição do curso, as normas da universidade e a produção acadêmica se configuraram como referências importantes para a elaboração do documento curricular.

O estudo de Alves (2012) buscou evidenciar as falsas compreensões acerca das DCNs no processo de reformulação curricular de uma Ies. No estudo, a autora relatou que, para um dos professores que participou da elaboração do currículo da Ies investigada, a proposta curricular foi uma cópia de currículos de outras instituições. Para outro professor que também participou da elaboração da proposta curricular, na prática, o currículo foi apenas redimensionado em termos de créditos e carga horária, mas sua essência se manteve inalterada.

O estudo de Ribeiro et al. (2015) teve a intenção de discutir os limites e possibilidades da implementação da proposta do curso de licenciatura ampliada assumida por uma Ies. Os autores encontraram contradições na implementação do currículo de uma Ies, decorrente da falta de consenso entre os docentes, que na opinião dos autores é fruto de uma posição acrítica acerca da legislação.

O estudo de Pizani e Barbosa-Rinaldi (2014) objetivou compreender como cursos de educação física em licenciatura e bacharelado do estado do Paraná têm se caracterizado após promulgação das DCNs para a área, a fim de identificar os eixo(s) norteador (es) e identidade própria para os referidos cursos. O estudo revelou que dos 16 cursos de educação física em licenciatura e bacharelado investigados, menos da metade construiu suas propostas curriculares com base na dimensão dos conhecimentos presentes na Resolução CNE/CES n.07/2004 (BRASIL, 2004) e mais da metade dos cursos de licenciatura não recorreu a documentos oficiais.

Ao analisar os estudos percebemos que o processo que envolveu a reconfiguração e implementação curricular dos cursos das Ies investigadas foi um processo muito particular para cada um delas, e dessa forma, para nós, é um equívoco pensar nas diretrizes como uma espécie de engessamento do currículo, até mesmo porque não existe consenso no entendimento das diretrizes para a formação em educação física. Além disso, não podemos ignorar que algumas instituições assumem as diretrizes como aquilo que chamamos popularmente de “para inglês ver”, ou seja, como apenas uma forma de aparentar um cumprimento da legislação, mas que na prática não significa realizar grandes alterações das propostas curriculares dos cursos.

Dos estudos que tomaram uma posição do tipo contra ou a favor das DCNs, nove (9) artigos propuseram a formação ampliada como aquela que melhor representa os interesses da classe trabalhadora se posicionando contrários às DCNs ou contrários à forma como elas foram entendidas, pois argumentaram que as diretrizes para os cursos de graduação em educação física não são restritas ao bacharelado, já que o curso de licenciatura também é um curso de graduação. Além disso, também foi recorrente a menção ao fato de não existir qualquer informação na lei que obrigue a dicotomização dos cursos em licenciatura e bacharelado. Por outro lado, três (3) estudos defenderam formações com identidades distintas entre o licenciado e o bacharel e um (1) estudo se posicionou a favor do cumprimento da legislação pelas Ies. Os demais artigos (9), em nossa compreensão, buscaram problematizar essas questões sem a pretensão de defender um tipo de formação, pelo menos não de forma explícita.

- Análise da legislação

Dos trabalhos que analisaram a legislação/discursos sobre a legislação e demandaram uma formação ampliada, de um modo geral, as diretrizes ou o currículo foram apontados como aqueles que promoveram a fragmentação da área e deturpam o entendimento de que é a intervenção pedagógica que norteia o trabalho tanto de quem atua na escola ou fora dela, assim como podemos ver em afirmações de três estudos a seguir:

Nesta esteira, as DCN para a Educação Física passam a mediar o contexto de formação da área com o Mundo do Trabalho/Mercado de trabalho. O conhecimento é ajustado em prol das demandas do capital. Os limites postos neste processo, em termos de formação profissional, caracterizam um descomprometimento da área com o âmbito epistemológico, com o trato pedagógico dos elementos da cultura corporal e com a questão de que todos seremos professores (SOUZA; FUCHS; RAMOS, 2014, p. 26).

A estruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física com base na fragmentação da formação, na formação pautada nas competências e no “movimento humano” enquanto objeto de estudo, ajudam a consolidar os objetivos educacionais capitalistas de disseminação de sua ideologia e formação da força de trabalho necessária à economia” (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 115).

Na Educação Física, o processo de formação em duas graduações implementa a fragmentação e o aligeiramento da formação de professores; o aprofundamento do ser unilateral no seio da atuação docente; a formação de professores detentores da técnica para o meio não-escolar; o professor detentor do saber político legitimado no interior da escola” (SOBRINHO, 2015, P. 145).

Nos trechos selecionados foi possível perceber que as diretrizes foram tomadas como as grandes responsáveis por problemas na formação em educação física. Nestes casos, a formação ampliada foi vista como uma forma de superar esses problemas.

Numa direção contrária, o estudo de Castellani Filho (2016) fez críticas ao modo como a formação ampliada vem sendo defendida na área. Para o autor, setores do Movimento Estudantil e dos campos profissional e acadêmico idealizaram a realidade, desconsiderando o perfil conservador dos professores das Ies e de modelo empresarial que exerce grande influência no entendimento de formação, produção e difusão do conhecimento. Assim sendo, o autor propôs romper com idealismos e posições reducionistas.

Todos nós sabemos que as diretrizes estabelecem intencionalidades moldadas em roteiros balizadores da lógica a ser observada pelos cursos na objetivação do currículo a ser adotado. Não obstante, a materialização dessas intenções será ou não objetivada na concretização do processo formativo, que, por sua vez, dependerá da correlação-de-forças estabelecida no interior desse curso junto ao seu corpo docente, em especial, além do discente e técnico-administrativo (CASTELLANI FILHO, 2016, p. 768).

Também na mesma linha de pensamento, o estudo de Rodrigues et al. (2016) alertou os leitores sobre a proposta da minuta que busca unificar um projeto de formação e atuação profissional voltado para a educação básica e para outros espaços em uma única diretriz normativa, visto que, historicamente, os currículos de educação física foram marcados por conhecimentos relacionados ao treinamento esportivo, *fitness*, promoção da saúde e não a educação básica. Nesse sentido, os autores levantaram os seguintes questionamentos:

A proposta de formação unificada conseguirá abranger conteúdos de ambos os cursos no campo de estágio e da prática pedagógica? Qual será o parâmetro para definir os campos de atuação desses componentes curriculares? Como dividir a carga horária estabelecida por lei nas duas áreas (Licenciatura e Bacharelado)? A formação será específica na educação escolar ou fora dela, ou ainda em ambas? (RODRIGUES, et. al, 2016, p.717)

A posição dos autores foi de uma preocupação com a identidade da licenciatura, o lugar que ela ocupará nos currículos de formação ampliada. É justamente sobre essa questão da identidade que o artigo de Kunz (2003a) traz a ideia de que poderia haver uma concordância com as diretrizes se elas realmente trouxessem identidade aos currículos, o que para ele não acontece. Segundo o autor,

Isto de fato poderia trazer alguns avanços uma vez que a partir disto poderia se diferenciar claramente o professor de Educação Física na Escola dos demais profissionais que atuam em clubes, academias, parques, hotéis, etc. Porém, as diferenças internas, quanto ao conteúdo, as diferentes prioridades sobre os conhecimentos gerais ou específicos não são destacados. Porque se fossem deveria se diferenciar evidentemente e principalmente os conhecimentos do profissional da licenciatura plena. Ou seja, ainda não é possível perceber a formação profissional de um professor para o contexto e ritual da Escola (KUNZ, 2003a, p. 192).

Se kunz (2003a, p. 192) preconizou que ainda não é possível “perceber a formação profissional de um professor para o contexto e ritual da Escola” nos currículos dos cursos, o estudo de Oliveira e Andrade (2016) identificou que a formação em saúde na perspectiva do Sistema Único de Saúde (SUS), compreendida a partir de fatores como moradia, alimentação, saneamento básico, educação, entre outros também é deficitária, pois o que se percebe nos currículos é um olhar para a saúde pública de forma reducionista, centrado na doença e na adoção de estilo de vida saudável com a responsabilização do indivíduo e sem enfrentamento das necessidades de saúde da população.

Assim sendo, para os autores, a Resolução nº 7 de 2004 foi considerada um dos marcos legais para a formação profissional em educação física para o setor da saúde já que a resolução antecessora (Resolução 03/1987) não fazia nenhuma menção à saúde. Portanto, para eles, a extinção do bacharelado em prol de uma formação plena poderia contribuir ainda mais para agravar esse cenário. Dessa forma, Oliveira e Andrade (2016) concluíram que se a formação profissional em educação física para o setor da saúde se encontra deficitária frente às demandas do SUS, “a proposta de extinção do Bacharelado limitaria ainda mais a formação, pois os desafios à formação em EF e saúde extrapolam os limites de uma única modalidade” (OLIVEIRA; ANDRADE, 2016, p.729).

- Contribuições para as DCNs

Em meio às preocupações acerca das diretrizes, três (3) estudos buscaram apresentar contribuições para estas, dois deles inclusive foram publicados em momento

anterior à promulgação da lei. Esses dois artigos foram elaborados pela comissão de estudos curriculares de uma Ies designada pelo conselho diretor da faculdade de educação física. Essa comissão atua para apresentar subsídios e contribuições para a elaboração de DCNs junto a SESU/ MEC/CNE.

No primeiro artigo, Marchi Neto et al. (1999) teceram sugestões para os currículos de licenciatura e bacharelado em educação física, tais como a não imposição de carga horária mínimas, a extinção de pré-requisitos para as disciplinas, a constituição modular dos cursos, a flexibilidade na organização curricular, a ampliação das cargas horárias, a diminuição da quantidade de disciplinas que compõem a grade curricular, entre outros.

No segundo artigo, David et al. (1999), tomando como base de argumentação uma crítica a interferência dos interesses do Banco Mundial e do Fundo Monetário internacional (FMI) no processo de racionalização das universidades brasileiras, sugerem uma formação ampliada a partir do entendimento de que “um padrão único de qualidade para a formação superior em Educação Física passa necessariamente pela defesa da formação de um único profissional na área” (DAVID et al., 1999, p. 7).

O terceiro estudo tem a autoria de Taffarel et al. (2006) e trouxe uma proposta de diretrizes para um curso de formação de professores de educação física visando superar a formação unilateral, especializada e limitada entendendo que “a Educação Física se caracteriza historicamente pelo trabalho pedagógico, da docência no campo da cultura corporal, ou seja, a atividade pedagógica no trato com o conhecimento da cultura corporal” (TAFFAREL et al., 2006, p. 161).

- Apresentação de currículo reformulado a partir das DCNs

Na contramão de uma proposta de formação ampliada, o estudo de Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006) apresentou um currículo de licenciatura de uma Ies elaborado a partir das da legislação em diálogo com a literatura e com estudos desenvolvidos pelos autores.

Os autores apontaram que o novo currículo toma como referência os vários problemas que marcaram a formação em licenciatura em educação física, tais como: a falta de articulação teoria e prática e unidade no processo de formação; a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; a necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; a necessidade de políticas públicas que integrem Estado, instituições

formadoras e instituições que contratam profissionais da educação; a desarticulação entre a formação inicial e formação continuada e a desvalorização da habilitação em licenciatura frente à habilitação em bacharelado.

- Mapeamento da produção

Por fim, o estudo de Metzner, Cesana e Drigo (2016) propôs fazer um mapeamento da produção acerca das diretrizes. O objetivo foi identificar e analisar as produções científicas e acadêmicas produzidas nos últimos dez anos sobre as DCNs na área de Educação Física.

Os autores encontraram um baixo número de estudos publicados, o que lhes trouxe certo grau de surpresa diante do grande número de trabalhos encontrados em outras áreas, que não a educação física. Entendemos que o baixo número de estudos encontrados deve-se ao método e critérios utilizados para a seleção dos trabalhos.

Os autores utilizaram um sistema de busca identificado como P@rthenon que realizou busca no conteúdo acessado via portal da Capes e no conjunto de fontes assinadas pela Unesp (Revista Movimento, Revista Pensar a Prática, Revista Interface, Revista Ensaio e Revista Brasileira em Promoção da Saúde) o que fez com que revistas com escopo mais apropriadas para esse tipo de produção ficassem de fora, como a Revista Motrivivência, na qual encontramos, em nossa pesquisa, o total de nove (9) artigos.

Foram utilizados dois termos de busca “Diretrizes Curriculares Nacionais” e “Educação Física” o que resultou em seis (6) artigos, dezoito (18) dissertações e cinco (5) teses, no período de 2006 a 2015. No nosso caso, por utilizarmos o sistema de busca no próprio site das revistas, apareceram títulos de estudos que não continham o descritor escolhido, mas que, mesmo assim, foram selecionados, pois, após a leitura dos resumos, percebemos que se tratavam da temática investigada.

Os resultados do estudo apontaram que os temas de maior destaque na produção foram: Currículo, Formação Profissional, Educação Infantil, Saúde e Formação Continuada. O artigo se diferenciou do nosso, pois não buscou dialogar com os estudos, nem conhecer as repercussões das diretrizes nos currículos ou conhecer os posicionamentos dos autores, mas identificar o número de estudos, as instituições que produziram e os temas investigados.

2.2.2 Algumas considerações sobre os estudos

Ao fim desse nosso breve panorama sobre os estudos que tratam das DCNs na educação física foi possível demonstrar o quanto ainda estamos longe de alcançar um consenso, se é que algum dia o teremos ou ainda se o pretendemos. Percebemos com as leituras dos artigos que, quando estes buscaram compreender as repercussões das DCNs nos currículos dos cursos das Ies, a noção das diretrizes como camisa de forças não se sustentou

No caso específico da minuta que propõe a extinção do bacharelado, o debate ganhou ainda mais pontos de tensão, pois ela não atende os objetivos de muitos docentes, principalmente daqueles que possuem vínculos mais estreitos com a área biomédica, por considerarem que não é possível garantir uma formação completa numa formação única. Soma-se a isso, uma desconfiança por parte de um grupo de professores de que a extinção do bacharelado poderia promover um curso de licenciatura somente de fachada, na qual os conhecimentos pedagógicos seriam reduzidos para dar lugar a conhecimentos e disciplinas que atendem às demandas de mercado.

Como exemplo dos diferentes posicionamentos na área, o CBCE, divulgou em sua página na internet o seguinte trecho em 08 de março de 2016;

Foi realizado na Faculdade de Educação Física da Unicamp um debate sobre os posicionamentos conflitantes sobre a minuta do Conselho Nacional de Educação que dá nova redação às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Foram convidados para a exposição das posições, o Prof. Paulo Ventura (UEG/PUC-GO), ex-coordenador do GTT “Formação Profissional e mundo do trabalho” do CBCE, e o Prof. Walter Correia (EFEE-USP), coordenador do curso de licenciatura da USP. Os argumentos do Prof. Paulo Ventura destacaram os problemas enfrentados pela realidade brasileira, sobretudo, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em organizar cursos de bacharelado. Do mesmo modo, as ingerências do Sistema CREF/CONFEF sobre a formação profissional, regulando o campo de trabalho de cada habilitação, geram impedimentos e constrangimentos a professores de Educação Física formados em cursos de licenciatura. Portanto, a unificação da formação em uma licenciatura ampliada garantiria o direito ao trabalho para todos os formados em Educação Física, em todos os campos, como na Escola, nos clubes esportivos, academias de ginásticas e práticas corporais, e no sistema público de saúde. Ao contrário, o Prof. Walter Correia enfatiza que a unificação colocaria os conhecimentos pedagógicos em segundo plano no currículo, prejudicando a Licenciatura. Além disso, para o professor Walter, os cursos de bacharelado e licenciatura separados ganharam pertinência nas instituições de ensino superior, garantindo focos específicos na formação inicial. A Faculdade de Educação Física da Unicamp terá uma posição oficial sobre o assunto a partir dos posicionamentos de seus departamentos. As três universidades estaduais paulistas (USP, UNESP e UNICAMP) reúnem-se no dia 11/03 para discutir o assunto (CBCE, 2016, *on-line*).²⁶

²⁶Disponível no site do CBCE.

Em razão disso, entendemos que é possível fazer muitas leituras diferentes da legislação, embora isso não signifique que se possa fazer qualquer leitura. Certamente, as leituras das DCNS serão feitas a partir de posicionamentos que envolvem um comprometimento ético em torno do projeto de sociedade que se quer formar, entendendo que não existe somente uma proposta curricular comprometida com uma perspectiva formativa que não se efetiva mediante a lógica capitalista.

Se nem as diretrizes nem as propostas curriculares devem ser entendidas como camisas de forças, tampouco devem ser vistas como meras questões burocráticas que nada interferem nos cursos.

Em um nível macro, não ignoramos que uma agenda globalmente estruturada (DALE, 2004) vem promovendo mudanças que repercutem no cotidiano das instituições com influência de órgãos multilaterais como o Banco Mundial e o FMI. Essa agenda tem nas políticas educativas o seu instrumento de garantia de concretização de seus projetos que racionalizam gastos públicos e incentivam a iniciativa privada e, portanto, não almejam uma educação crítica e emancipatória.

Segundo Cunha (2006), com o imperativo das políticas econômicas em tempos de globalização, o mercado passou a ser a referência de gestão educacional das Instituições de Ensino Superior (IES). Como consequência desse modelo de gestão do ensino superior, Afonso (2015) informa que o paradigma da universidade do conhecimento científico e humanista universal cedeu lugar ao da utilidade instrumental e da competitividade.

A transformação da universidade em um espaço mais voltado para as questões de mercado envolve também uma valorização de conhecimentos mais relacionados com o saber fazer, que tem provocado segundo Moraes (2003), o recuo da teoria frente às competências exigidas pelo mundo atual.

Se por um lado, temos presenciado uma expansão do ensino superior com a maior possibilidade de acesso aos estudantes, ainda que longe de atingir um patamar de massificação, por outro lado, temos assistido também ao seu processo de privatização.

Diante desse panorama, assistimos ao crescimento das Ies privadas que tem sido proporcionado, entre outros fatores, pela estagnação de recursos públicos para a educação superior (SILVA, 2012). De acordo Bosi (2007), o principal marco das mudanças efetivadas no mundo do trabalho envolvendo as atividades docentes situa-se numa crise de acumulação do capital ocorrida em âmbito internacional, por volta do início da década de

1970. Nesse período, houve uma queda significativa nos ritmos do crescimento das economias capitalistas e em termos gerais, a partir dessa década, o capital iniciou a construção de uma solução para recuperar as antigas taxas de lucro.

No Brasil, a consequência desse processo repercutiu na legislação trabalhista por meio da intensificação do trabalho, precarização, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho, componentes cruciais na equação do desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Todos esses aspectos são percebidos também no ensino superior. De acordo com Sguissardi (2006), os organismos financeiros multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco disseminaram teses a respeito da educação superior em diferentes partes do mundo. Uma delas, apresentada em 1986, é a do menor retorno social e individual dos investimentos em educação superior em países em desenvolvimento, o que sugeria que o investimento público no ensino superior fosse substituído pelo da educação básica incentivando à expansão das Ies privadas. Essa tese foi adotada por governos de diferentes países, que, somente depois, perceberam as consequências da deficitária formação de professores para atuar na educação básica (SGUISSARDI, 2006).

Além disso, os programas de financiamento e concessão de bolsas do governo como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) têm garantido financeiramente o acesso e permanência do estudante configurando-se como fornecimento privado e financiamento público.

Segundos dados do Censo do ano de 2016 da educação superior no Brasil divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do total das 2.047 instituições de ensino superior, 2111 são privadas, restando apenas 296 na esfera pública (estadual, federal, municipal).

Os cursos de Educação Física não estão alheios ao panorama da expansão e da privatização do Ensino Superior. Em 2009, havia 815 cursos entre bacharelados e licenciaturas de instituições privadas e públicas. Atualmente, segundo dados do E-mec 2016, existem 1.279 cursos. Desse total, 249 cursos pertencem ao setor público e 1030 à iniciativa privada. Esse aumento no número de cursos é decorrente do processo de criação de outros campos de atuação para a área, passando de uma formação generalista a fim de atender as demandas de mercado (SILVA; NICOLINO; FIGUEIREDO, 2009).

O crescimento no número de cursos não se traduz na qualidade da formação oferecida, nem mesmo na valorização do campo de trabalho. Em um estudo realizado por Furtado e Santiago (2015) na Universidade Federal de Goiás, que investigou o campo de

atuação dos egressos do curso de licenciatura em educação física formados após a revisão curricular, identificou que dos 46 alunos que responderam o questionário, a maior parte se encontrava nas escolas e nas academias. Quando perguntaram aos sujeitos da pesquisa se seus empregos atuais satisfaziam suas necessidades, chamou a atenção dos autores uma quantidade significativa de “nãos” (30% das respostas). Além disso, como resposta a outra questão, o quantitativo referente a 65% dos egressos alegou não apresentar mais interesse em trabalhar na área e dentre os fatores destacava-se a má remuneração associada à alta carga de trabalho.

No estudo de revisão de literatura de Palma (2014) sobre a saúde dos professores de Educação Física que atuam em diferentes campos, o autor alerta para as precárias condições de trabalho que vem sendo denunciadas por vários estudiosos, tais como a alta carga de trabalho superior a 50 horas semanais, devido ao fato de muitos professores acumularem cargos, além do baixo valor da hora/aula nas academias.

O estudo de Palma (2014) ainda mostra a exigência de corpos atléticos e jovens dos trabalhadores que atuam no segmento *fitness* e a menor remuneração das mulheres em relação aos homens. Acrescenta-se a esses fatores as condições de trabalho insalubres decorrentes da exposição ao sol no caso de quem trabalha em escolas e com atividades aquáticas; as dores causadas pelo tempo de permanência na posição de pé ou pela necessidade de ter que realizar aulas junto com os alunos ou ainda por ter que carregar pesos; problemas de rouquidão devido à acústica indevida de algumas salas de ginástica. Nas escolas, os fatores como a falta de estrutura física e material e a insegurança geram o esgotamento profissional.

Diante da complexidade que envolve a Educação Física enquanto campo de produção de conhecimento, de formação e de atuação profissional, entendemos que é necessário ultrapassar a lógica dos estudos que investigam os currículos pautando-se na acusação dos culpados pelos problemas da área e na solução definitiva para esses problemas apenas com a reforma curricular em prol da licenciatura ampliada, pois se a formação é um processo complexo, poderia a solução ser tão simples? Como bem disse o jornalista e crítico social americano Henry Louis Mencken “Para todo problema complexo existe sempre uma solução simples, elegante e completamente errada”.

Nesse sentido, entendemos e compartilhamos das preocupações dos autores acerca dos rumos que as políticas educativas vêm repercutindo no ensino superior, como exemplo, os discursos de eficiência e de conhecimento utilitário e pragmático e mais que isso, como alguns setores tem se beneficiado disso, tal como faz o sistema Cref/Confef, que,

utilizando momentos de incertezas da área, age para ganhar terreno e impor sua lógica de regulamentação frente aos professores que atuam no sistema educacional.

No entanto, assim como afirma Ball (1994), apesar de ser importante realizar uma análise das funções exercidas pelo Estado nas políticas educacionais, também é igualmente relevante não limitar a análise das políticas a partir da ideia de controle estatal, como se ao estado coubesse implementar as políticas e aos professores apenas cumpri-la. Contrariando essa ideia Ball (2006, p. 26) afirma que,

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. [...] Tanto as pessoas que ‘fazem’ as políticas quanto àquelas confrontadas com elas são deslocadas.

Corroborando com esse pensamento Pacheco (2003) informa que

Com efeito, as políticas educativas e curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e compromissos e que de forma alguma se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade política: o papel da administração na prescrição curricular, através de uma estratégia de verticalização. Ao contrário da perspectiva prescritiva, em que a política se processa em distintas fases lineares, desde a formulação até à avaliação, a política tem uma outra realidade: é um processo complexo, interactivo, multifacetado, desarticulado e menos racional. Não se trata de legitimar os dois níveis de uma noção linear de política através de duas categorias analíticas autónomas ou justapostas: uma, o nível da concepção, a outra, o momento da implementação. Se numa política tradicional estes dois momentos são cruciais, no entanto, a passagem para o momento da prática faz-se através de inúmeros filtros que não só determinam o percurso das intenções como também acrescentam diversas leituras, uma vez que a construção de significados depende dos contextos em que se inserem. (PACHECO, 2003, p. 25).

É por isso que, no caso da Educação Física, nos preocupamos quando percebemos o peso dado às diretrizes no processo de fragmentação da área e consolidação de projetos capitalistas, como foi feito em alguns estudos investigados, sem mencionar, por exemplo, que aspectos anteriores às diretrizes já contribuíam para este cenário.

Sobre isso, Pereira (2014) acrescenta:

[...] embora as diretrizes curriculares tenham sido construídas num momento histórico perpassado pela crise do capitalismo tardio e, dessa forma, associados por grande monta de pesquisadores ao projeto neoliberal, não necessariamente se consubstanciam como um documento exclusivamente a serviço dessa lógica. O que parece ter existido, e pretendemos ao longo do trabalho identificar, é que as diretrizes curriculares da Educação Física foram construídas a partir do embate entre grupos divergentes, e como tal, se revelando um documento contraditório (PEREIRA, 2014, p. 17).

Assim sendo, consideramos pertinente avançar no debate acerca da formação em educação física e assim como afirma Castellani Filho (2016) nos desvencilhando de opiniões que se reduzem a favor ou contra e seguir na direção de

[...] viabilizarmos a formação em EF da maneira defendida por nós. Simultaneamente, arregaçarmos as mangas e darmos conta de nos apropriarmos do que de fato vem se passando no universo dos cursos de EF em nosso país. É essa contribuição que o nosso estudo pretende trazer para a área (CASTELLANI FILHO, 2016, p. 769).

PARTE II- ETNOGRAFIA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Nota 72

Existirá algum *lugar-nascedouro* de ideias? As metodologias são ideias, mas são modos de fazer: objetos domésticos, rodovias, argumentos, teses, pinturas, esculturas, culinárias. Para cada uma das coisas feitas, por um sujeito, há uma metodologia. Esse é um grande desafio à compreensão de quem não aprendeu a existência da diversidade de coisas e diversidade do modo de fazer coisas. Para cada uma das coisas feitas, por inúmeros sujeitos, existem inúmeros *modos de fazer*. Esse desafio é maior. As metodologias são criadas pelos sujeitos enquanto estes estão criando os seus objetos. Antes, imaginam. No seguinte passo, podem perceber que a pesquisa não cria apenas interpretações. A pesquisa cria metodologias enquanto cria interpretações. O fazer alimenta o pensamento que mobiliza a arte de refazer diferente (HISSA, 2017, p. 125).

CAPÍTULO 3. ASPECTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, buscamos apresentar os pressupostos teóricos da etnografia que orientaram nossas análises. Em destaque, evidenciamos a nossa apropriação da Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz, assumindo também as críticas dirigidas a ela. Além disso, abordamos o uso da etnografia nos estudos educacionais, indicando as possibilidades de um diálogo comum. Por fim, abordamos as implicações da escolha da etnografia como referencial teórico-metodológico para nós, enquanto neófitas.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ETNOGRAFIA

Ao longo da história vimos diferentes significados sendo atribuídos à noção de cultura. Existe, ainda hoje, uma multiplicidade de sentidos desse termo. Sobre isso, Geertz (2001) revela que o conceito de cultura não é somente discutido, mas também “definido de várias maneiras, empregado de formas múltiplas e irremediavelmente impreciso. É fugidio, instável, enciclopédico e normativamente carregado” (GEERTZ, 2001, p. 22).

Em ideia similar a de Geertz, Gusmão (2010) também aponta a impossibilidade de definir o conceito de cultura de uma única maneira já que, para a autora, as culturas, enquanto estruturas de mediação e práticas simbólicas,

constituem um campo político de muitas possibilidades, já que envolvem seletividade, ideologia e mudança; envolvem o espaço político das relações entre os homens, implicando relações de poder vigentes para cada grupo e sociedade, embora não se confundam com esses processos (GUSMÃO 2010, p.263).

Segundo Gusmão (2015), as diferentes formas de compreender o significado de cultura não são obra do acaso. Ao contrário, as múltiplas definições do termo sempre estiveram relacionadas a interesses que variavam em função do contexto histórico, social e político.

Não se trata, portanto, como afirmam Tosta, Moreira e Buenicontro (2008), de operar o conceito na lógica do senso comum baseada em declarações de que uma pessoa tem ou não cultura e que por isso o sujeito sem cultura seria, portanto, um selvagem ou um bárbaro. Essas declarações evidenciam uma postura etnocêntrica, que, inclusive, fez parte da história da busca pela definição de cultura, isso porque, segundo Espina Barrio (2005), no Iluminismo, tanto o conceito de cultura como o de civilização estiveram vinculados ao progresso das faculdades humanas em todos os níveis.

No pensamento ocidental, as diferenças culturais de outros povos eram compreendidas baseadas em categorias que buscavam classificar e hierarquizar essas culturas tomando como referências costumes do Ocidente, ou seja, a cultura ocidental sempre foi a orientação para onde qualquer sociedade deveria chegar, promovendo dessa forma, a inferiorização das demais culturas (PASSADOR, acesso em 2015).

Essa inferiorização era explicada por diferentes fatores, entre eles, o determinismo biológico. Segundo Laraia (2011), muitas teorias persistiam em atribuir capacidades inatas aos diferentes grupos humanos.

Muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidade para a mecânica; que os judeus são avarentos e negociantes; que os norte-americanos são empreendedores e interesseiros; que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; que os japoneses são trabalhadores, traiçoeiros e cruéis; que os ciganos são nômades por instinto, e, finalmente, que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses (LARAIA, 2011, p. 17).

O determinismo geográfico é outro exemplo que considerava a diversificação cultural como algo determinado pelo ambiente onde o sujeito vivia. Ainda segundo Laraia (1986), antropólogos como Boas, Wissler e Kroeber passaram a questionar essa ideia argumentando que a interferência do ambiente na cultura era limitada e que, existia a possibilidade de uma ampla diversificação cultural, ainda que em um mesmo tipo de ambiente físico. Como exemplo, Laraia (2011) referenciando Keessing (1961) apresenta o caso dos esquimós e dos lapões, povos que habitavam regiões do polo norte, sendo que os primeiros habitavam o norte da Europa e os segundos o norte da América. Esses povos viviam, portanto, ambientes geográficos semelhantes em termos de flora e fauna, além de longos períodos de inverno. Dessa forma, era de se esperar que respondessem de forma similar à sobrevivência no ambiente em que viviam, no entanto, cada grupo encontrou respostas culturais diferentes para suas necessidades.

No final do século XVIII e início do século XIX, o antropólogo britânico Edward Taylor conseguiu sintetizar a noção do termo germânico *Kultur* – todos os aspectos espirituais de uma comunidade, e o termo francês *Civilization* – realizações materiais de um povo em um só vocábulo inglês *culture* - conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem em sociedade (LARAIA, 2011).

O antropólogo americano Alfred Kroeber, contrariando uma série de crenças populares entre o orgânico e o cultural, estabeleceu que o homem dependia de seu aparato biológico para viver, porém, embora funções como comer, respirar, se alimentar etc.,

fossem comuns a toda humanidade, a maneira de executá-las não era mesma para todas as culturas, ou seja, elas não se configuravam como heranças genéticas, mas como um processo de aprendizado (LARAIA, 2011).

Geertz (1980), com base nessa ideia, acrescentou:

As ferramentas, a caça, a organização familiar, e, mais a arte, a religião e uma forma primitiva de «ciência», moldaram o homem somaticamente, e são, portanto, não só necessárias para a sua sobrevivência, como também para a sua realização existencial. É certo que sem homens não existiriam manifestações culturais. Mas é igualmente certo que sem manifestações culturais não haveria homens (GEERTZ, 1980, p. 34).

A partir desse pensamento, a cultura, “em vez de ser acrescentada, por assim dizer, a um animal acabado ou virtualmente acabado, foi um ingrediente, e um ingrediente essencial, na produção desse mesmo animal” (GEERTZ, 2008, p.34).

Apesar das inúmeras tentativas de explicar o conceito de cultura, o certo é que, ao longo do tempo, as explicações se aproximaram de “uma referência dos atributos e produtos, próprios das sociedades humanas, que não têm nada a ver com o herdado biologicamente, quer dizer, vai-se dando um sentido mais científico e antropológico ao termo ‘cultura’” (ESPINA BARRIO, 2005, p. 28).

Nesse sentido, a Antropologia que, até então, buscava conhecer a natureza do comportamento cultural se prendendo às questões sobre a existência de um processo evolutivo da cultura, bem com a influência do meio nesta, volta-se para as questões sobre a diversidade cultural, pois já não havia mais espaço para a visão determinista do contexto geográfico e das diferenças genéticas na definição dos comportamentos culturais.

Segundo Laplantine (2003), o homem, independente de onde vivia, nunca deixou de se interrogar. No entanto, a criação de uma ciência do homem, sendo ele próprio o objeto da ciência, é uma iniciativa recente. Foi na segunda metade do século XIX, que a Antropologia iniciou o processo de se constituir enquanto uma disciplina científica.

Devido ao modelo científico vigente na época preconizar uma separação entre o sujeito e o objeto investigado, a Antropologia se dedicou, por um tempo, a estudar aquelas sociedades consideradas primitivas, e que não estavam somente distantes da Europa em termos de posição geográfica, mas também de costumes. Nessa época, assim como afirma Uriarte (2012), a Antropologia caracterizava-se como

uma ciência que se pretendia histórica, que queria reconstruir a história dos povos humanos para explicar como alguns deles tinham chegado ao “estado de civilização” e muitos outros não, ficando em “estágios” anteriores de “selvageria” ou “barbárie”. Para reconstituir os diversos estágios, a Antropologia do século XIX se tornou especialista em “novos primitivos” que imaginava e analisava mediante a leitura de relatos de viajantes, expedições científicas,

missionários ou informes das oficinas coloniais, material, que no século XIX, se tornou bastante volumoso se comparado ao existente nos séculos anteriores (URIARTE, 2012, p. 3).

Apenas no final do século XIX os antropólogos passaram a integrar as expedições científicas. Foi o jovem pesquisador polonês, Bronislaw Malinowski, que deu início a uma nova fase para os estudos antropológicos. Convivendo com os nativos das Ilhas Trobriand em uma pesquisa que durou seis anos²⁷ e aprendendo a língua deles, Malinowski escreveu sua obra prima “Argonautas do Pacífico Ocidental” que resultou em um novo modo de conhecer da Antropologia, pois até o século XIX, o etnógrafo, era aquele que descrevia e traduzia os costumes, e o antropólogo, aquele que elaborava as teorias com base nos escritos do primeiro.

Segundo Clifford (2008), “Malinowski nos deu a imagem do novo ‘antropólogo’: acocorando-se junto à fogueira; olhando, ouvindo e perguntando; registrando e interpretando a vida trobriandesa” (CLIFFORD, 2008, p. 25). O trecho de Argonautas do Pacífico Ocidental a seguir retrata parte dessa nova forma de fazer a investigação antropológica.

Pouco tempo depois de me estabelecer em Omarakana (Ilhas Trobriand), comecei, de certo modo, a tomar parte na vida da aldeia; a antecipar com prazer os acontecimentos importantes e festivos; assumir um interesse pessoal nas maledicências e no desenvolvimento dos pequenos acontecimentos da aldeia; a acordar todas as manhãs para um dia em que minhas expectativas eram mais ou menos as mesmas que as dos nativos. Saía do meu mosquiteiro para encontrar ao meu redor os primeiros burburinhos da vida da aldeia, ou os nativos já trabalhando há várias horas, de acordo com o tempo e a época do ano, pois eles se levantavam e começavam seus trabalhos às vezes cedo, às vezes tarde, conforme sua urgência. No meu passeio matinal pela aldeia podia observar detalhes íntimos da vida familiar – os nativos fazendo sua toailete, cozinhando, comendo; podia observar os preparativos para os trabalhos do dia, as pessoas saindo para realizar suas tarefas; grupos de homens e mulheres ocupados em trabalhos de manufatura. (MALINOWSKI, 1978, p. 21)

Na verdade, não somente Malinowski, mas também Franz Boas ganhou o posto de pai da etnografia. Sobre este último, Laplantine (2003) escreveu “assistimos a uma verdadeira virada da prática antropológica”. Essa virada se deve à uma série de mudanças realizadas no jeito de fazer a pesquisa etnográfica. Duas dessas mudanças residiam na necessidade de se fazer uma descrição detalhada dos fatos em campo e na importância de aprender a língua do nativo como forma de compreender a sua cultura, já que essa não poderia ser traduzida.

²⁷ Os seis anos de estudo de Malinowski compreenderam as três expedições realizadas até as Ilhas Trobriand e também os intervalos entre elas, em que o pesquisador analisava o material obtido.

Sendo assim, o modelo de etnografia que Mauss (1993) classifica como extensivo cedeu lugar ao modo intensivo. No primeiro, o etnógrafo, por ser alguém que está sempre de passagem, tinha como objetivo observar o maior número de pessoas em um determinado tempo e lugar a fim de conseguir juntar o máximo possível de informações e objetos para serem posteriormente exibidos em museus. No segundo, o pesquisador, ao pretender uma observação mais aprofundada de uma determinada tribo, buscava permanecer por um tempo maior junto aos nativos.

Mauss (1993) também faz recomendações para um trabalho mais completo, tais como um conjunto de técnicas e instrumentos que compreendiam anotações em diários, elaboração de fichas e inventários; registros fotográficos e fonográficos; aprendizado da língua nativa; levantamentos histórico, morfológico, genealógico e biográfico da população estudada entre outros.

Dessa forma, de acordo com Tosta (2014), a Antropologia do século XX acabou por configurar-se como uma alternativa crítica à Antropologia do século XIX que se apresentava como “uma ciência que se pretendia histórica, com pretensões de reconstituir a história evolutiva dos povos humanos para explicar como alguns deles tinham ultrapassado e outros não os estágios sucessivos de selvageria e barbárie para alcançar a civilização” (TOSTA, 2014, p. 5).

Se por um lado a etnografia se caracterizou como um método de investigação da Antropologia, no qual a observação participante se tornou indissociável, por outro, a autoridade do etnógrafo passou a ser questionada assim como faz Clifford (2008):

Se a etnografia produz interpretações culturais mediante intensas experiências de pesquisas, como uma experiência incontável se transforma num relato escrito e legítimo? Como exatamente, um encontro intercultural loquaz e sobredeterminado, atravessado por relações de poder e propósitos pessoais, pode ser circunscrito a uma versão adequada de um “outro mundo” mais ou menos diferenciado, composta por um autor individual? (CLIFFORD, 2008, p. 21).

Questionando a ideia de a etnografia ser escrita por um autor individual, Clifford (2008) tece críticas aos modelos de autoridades etnográficas construídas ao longo do século XX. Para isso, ele apresenta quatro tipos de autoridades etnográficas: a experiencial, a interpretativa, a dialógica e a polifônica.

A primeira delas, a autoridade experiencial, refere-se ao conhecimento acumulado pelo pesquisador *in loco*. O fato de estar junto aos nativos, de viver essa experiência junto a eles permite ao pesquisador narrar com detalhes a cultura do outro, a partir de uma sensibilidade para o outro. Isso imputaria ao texto a condição de verdade. Muitas críticas foram feitas a esse modelo, pois a realidade narrada a partir da experiência era de

caráter vago e não dialógico. Nas palavras de Clifford (2008, p. 33) “Certamente, é difícil dizer muita coisa a respeito de ‘experiência’. Assim como intuição, ela é algo que alguém tem ou não tem, e sua invocação frequentemente cheira a mistificação”.

A autoridade interpretativa surge como uma forma de desmistificar aspectos que não eram questionados nas narrativas e descrições etnográficas. A cultura passa a ser entendida como textos a serem interpretados. A etnografia é, portanto, a interpretação das culturas. No entanto, para Clifford (2008), a interpretação não pressupõe interlocução, não depende de estar na presença de quem fala, pois o etnógrafo, ao deixar o lugar onde realizou a investigação, leva os textos embora para casa, lugar onde a verdadeira etnografia será elaborada. Sem a interlocução, o ponto de vista do nativo aparece sob a forma generalista. Por isso, é comum nestes estudos o uso das expressões “os trobriandeses” “Os balineses” e não o diálogo com os interlocutores.

As outras duas formas de autoridade etnográfica, a dialógica e a polifônica buscam, segundo Clifford (2008), romper com uma autoridade monológica evidenciada nos dois modelos anteriores em que somente a voz do pesquisador era evidenciada nos textos.

Na autoridade dialógica, a etnografia é o resultado de “uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois, e muitas vezes mais sujeitos conscientes e politicamente significativos” (CLIFFORD, 2008, p. 41). Esse modelo traz como foco as subjetividades das falas, que não mais pertencem a um autor generalizado, pois parte-se do princípio que a linguagem não é neutra. Ao contrário, ela carrega consigo uma intencionalidade, que, neste modelo, está evidenciada no texto. Para o autor, apesar desse modelo favorecer um contraponto de vozes autorais, estas se configuram como representações do diálogo, não sendo dialógicas em sua estrutura, pois existe uma tendência a apresentar o informante nos diálogos como um representante de uma cultura.

Por fim, a autoridade polifônica propõe a produção colaborativa do conhecimento etnográfico. Uma das formas é trazer para o texto as citações dos informantes de forma regular e extensa. No entanto, Clifford (2008) alega que ainda assim é o citador quem escolhe e coloca as citações. Para uma polifonia mais radical, o autor propõe uma utopia da autoria plural, na qual se desafia a identificação ocidental da organização do texto de um único autor. Segundo Clifford (2008, p. 52), “Os antropólogos terão cada vez mais de partilhar seus textos e, por vezes, as folhas de rosto dos livros, com aqueles colaboradores nativos para os quais o termo *informante* não é mais adequado se é que algum dia foi”. O autor inclusive menciona um estudo produzido em 1974, intitulado *Piman shamanism and*

staying sickness, que traz como autores, em ordem alfabética, Donald M. Bahr, antropólogo; Iuan, Gregório, xamã; David. I. Lopez, intérprete; e Albert Alvarez, editor, sendo que com exceção do antropólogo, todos são índios Papago.²⁸

Apesar de concordarmos com Clifford (2008) sobre a necessidade de o etnógrafo estar atento ao modo como se coloca enquanto autoridade no texto, abafando as vozes daqueles que, junto a ele, são parte integrante da pesquisa, entendemos que é a escrita, ou seja, a mobilização de teorias em conjunto com a experiência etnográfica e a interpretação dessa experiência que conferem a autoridade ao etnógrafo. Além disso, assim como afirma Geertz (2009), por mais que os antropólogos busquem seus objetos de investigação fora dos muros acadêmicos, é justamente no ambiente acadêmico que seus relatos são escritos, pois segundo o autor,

É esse o mundo que produz os antropólogos, que os habilita a fazerem o tipo de trabalho que fazem, e dentro do qual o tipo de trabalho que executam tem de encontrar em seu lugar, para ser considerado digno de atenção. Em si, o Estar lá é uma experiência de cartão postal (“Fui a Katmandu; você já esteve lá?”). Mas é o Estar Aqui, como um estudioso entre estudiosos, que faz com que o texto antropológico de alguém seja lido... publicado, criticado, citado e ensinado (GEERTZ, 2009, p. 170).

É, portanto, na escrita etnográfica, que emerge o conhecimento, pois a etnografia assim como afirma Velho (1994), é fruto de uma memória que foi documentada, organizada, registrada em diários de campo com a intenção de submetê-la às condições do modelo científico. Assim, para nós, nem todos são autores, embora possam vir a ser.

Deste modo, nos aproximamos mais da Antropologia Cultural ou Interpretativa,²⁹ ou seja, do entendimento de cultura essencialmente semiótico de Geertz (2008) que, baseado em Max Weber, significa uma teia de significados em que o homem está amarrado e a qual ele mesmo criou.

De acordo com Geertz (2008), a etnografia não significa assim como estabelecem os livros-textos, um conjunto de técnicas e procedimentos tais como seleção de informantes, transcrição de textos, levantamento de genealogias, registros no diário de campo entre outros. Segundo o autor, “não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa", tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle” (GEERTZ, 2008, p. 4).

²⁸ Grupo indígena que habitou a região entre os Estados Unidos e o México.

²⁹ A antropologia está dividida em várias linhagens, dentre elas a física, biológica, linguística, social, cultural entre outras.

Também baseado em Ryle, Geertz (2008) traz o exemplo da piscadela para evidenciar a noção de cultura enquanto descrição densa. No exemplo, três garotos piscam o olho direito de forma rápida, no entanto, para um dos meninos, a piscadela é decorrente de um tique involuntário, para o outro, a piscadela assume a função de conspiração com um amigo e para o terceiro menino, a piscadela é apenas uma imitação da piscadela do primeiro menino. Em uma descrição superficial não haveria a possibilidade de diferenciar as piscadelas. Caberia, portanto ao pesquisador, por meio de uma descrição densa e entendendo as piscadelas como comportamentos socioculturais, conseguir fazer uma leitura mais profunda dos significados e assim compreendê-los.

É por isso que, para Geertz (2008), a cultura é pública porque seu significado também é público, afinal não é possível alguém piscar ou imitar uma piscadela sem saber o que significa piscar como um tique nervoso, uma conspiração ou uma imitação. Em tese, caberia ao pesquisador interpretar a cultura, que é formada por construções simbólicas compartilhadas.

Dessa forma, para que o pesquisador consiga interpretar um sistema de signos é imprescindível uma rotina sistematizada de pesquisa de campo que, segundo Malinowski (1935, apud Goldman, 2003), deve ser vista, sobretudo, como uma atividade construtiva ou criativa, pois os fatos etnográficos não existem. Os dados são, então, construídos com base naquilo que o pesquisador viu, ouviu, viveu em um determinado tempo e espaço, e que pode ser descrito de forma inteligível (GEERTZ, 2008).

Ressaltamos aqui, que ao tomar como referência a Antropologia Interpretativa, não estamos ignorando as limitações e críticas direcionadas a ela. Uma das críticas vem de James Clifford (2008), ao evidenciar que Geertz, ao considerar a cultura enquanto um conjunto de textos passíveis de interpretação, faz com que esses textos se tornem evidências de um contexto englobante, uma realidade cultural.

Na perspectiva de Clifford (2008, p. 39), “O etnógrafo transforma as ambiguidades e diversidades de significados num retrato integrado” no qual os informantes, bem como as notas de campo são excluídos das etnografias.

Outra crítica sobre a Antropologia Interpretativa de Geertz é apontada por Azzan Júnior (1993). Para o autor, a abordagem de Geertz está muito mais próxima de uma descrição que propriamente de uma interpretação do ponto de vista hermenêutico. Azzan Júnior (1993) argumenta que há um equívoco quando Geertz (2008) narra com detalhes a famosa briga de galos em Bali, informando que esta é uma leitura da realidade balinesa.

Veja-se que Geertz descreve as circunstâncias das lutas, o vasto conjunto de regras elaboradas, a atuação e a respeitabilidade da aplicação das regras pelo árbitro. Descreve a forma que a particularidade de cada briga assume de acordo com a situação. Descreve o teatro das apostas, principal e periféricas. Descreve quando traça minuciosamente as intrincadas redes entre os espectadores [...] No final do texto Geertz diz que a briga de galos é uma leitura balinesa da realidade. Não há dúvidas quanto a isso. Mas falta dizer que tipo de leitura é essa. Ela pode ser uma versão das aporias da vida e das medidas que a sociedade toma contra elas, interpretando-as. Mas pode ser também uma caracterização delas, e de como se vive com elas. Neste último caso a leitura é leitura da descrição – e essa parece ser a leitura balinesa segundo a leitura geertziana. No entanto, se é assim, falta dizer mais sobre o que os balineses compreendem de sua própria realidade – porque eles a descrevem e a compreendem! (AZZAN JÚNIOR, 1993, p. 106).

Ciente das críticas, mas ao mesmo tempo, ciente de que toda teoria possui suas limitações, insistimos em construir nossa etnografia com base no clássico pensamento de Geertz (2008), para quem as interpretações sobre a cultura são sempre um ponto de vista do pesquisador, e que, portanto, são sempre uma interpretação de segunda mão, visto que somente o nativo poderia fazer uma interpretação de primeira mão, sem que isso signifique que o antropólogo faça interpretações falsas. As interpretações que este realiza são construídas, modeladas a partir de uma relação de alteridade.

No encontro com outras culturas, isto é, com o outro, o pesquisador depara-se com as diferenças deste e também com as suas próprias e a partir do estranhamento dessas diferenças, em uma relação de alteridade, lhe permite interrogar-se para assim perceber-se e definir-se, pois o *eu* é tudo aquilo que o *outro* não é. De acordo com Passador (acesso em 2015), desse encontro, emerge a consciência de que se é apenas um sujeito entre tantos outros, que existem diferentes formas de pensar e agir, fornecendo assim o entendimento da dimensão do seu lugar no mundo. Nesse mesmo sentido, Cardoso (1986 p. 103), afirma que “[...] o encontro com desconhecidos, com que se pode cultivar uma relação de alteridade, é que permite conhecer o modo de operar de sistemas simbólicos diversos, que são postos em movimento por esta interlocução”.

É importante ressaltar que a aproximação com o outro é decorrente, portanto, de uma intencionalidade, o que faz com que a etnografia também seja política, no sentido de que o pesquisador precisa elaborar estratégias para conseguir se aproximar do grupo tal como fez Malinowski (1978) ao oferecer fumo aos nativos das Ilhas Trobriand para conseguir fotografá-los.

Se até o século XX, a etnografia estava preocupada com as sociedades consideradas exóticas, no decorrer deste mesmo século, em função do desaparecimento das sociedades

consideradas estáveis e integradas do período colonial, a Antropologia passou a correr o sério o risco de se tornar uma ciência sem objeto.

Em uma terra mais diminuta, onde se agita uma população cada vez mais densa já não existe nenhuma fração desta humanidade, por longínqua e afastada que possa parecer, que não esteja, direta ou indiretamente, em contacto com tôdas as outras, e cujas emoções, ambições, pretensões e temores não digam respeito, quanto à segurança, à prosperidade e à própria existência, àquelas a que o progresso material havia parecido conferir uma intangível soberania (LÉVI-STRAUSS, 1962, p. 20).

Diante da necessidade da Antropologia se manter viva, Lévi-Strauss (1962) afirma que esta teve que converter seu objeto de estudo. Se antes o interesse da Antropologia estava voltado para as sociedades primitivas, exóticas, mais tarde, o foco passou a ser a relação entre o observador e seu objeto e a transformação provocada por essa relação. Segundo Peirano (1995), os antropólogos, com efeito, nunca buscaram somente estudar os povos nativos, eles tinham aprendido também a reconhecer a diferença entre seus mundos. Nesse sentido, Lévi-Strauss (1962) informa que reside no estudo das dessemelhanças culturais a função da Antropologia.

Aí está, sem dúvida, a função permanente da antropologia. Pois se existe, como ela sempre afirmou, um certo "optimum de diversidade" em que ela vê uma condição permanente do desenvolvimento da humanidade, podemos estar certos que dessemelhanças entre sociedades e grupos não desaparecerão jamais senão para se reconstituir em outros planos (LÉVI-STRAUSS, 1962, p. 26).

Foi assim que os antropólogos passaram a perceber e aceitar que seu objeto teórico não estava ligado a um espaço geográfico, cultural ou histórico particular, ou seja, a especificidade de sua prática não residia no objeto empírico construído, mas na abordagem epistemológica constituinte (LPALANTINE, 2003). Segundo Periano (1995), daí em diante, por etapas, os nativos deixaram de ser primitivos para se tornar os "outros".

Os antropólogos passaram, dessa forma, a estudar grupos de sua própria sociedade, o que fez com que, de acordo com Peirano (2006), a etnografia fosse trazida para casa. No entanto, esse olhar sobre sua própria sociedade, que por sua vez é complexa, trouxe uma série de implicações para o pesquisador. De acordo com Goldman (1999. P. 24),

é justamente aí que os problemas começam, pois é no mínimo duvidoso que tenhamos nos livrado dos modelos que guiavam nosso pensamento e que tenhamos, de fato, sido capazes de elaborar uma via de acesso diferente para o conhecimento e a problematização de nossa própria sociedade. Nesse sentido, a "antropologia das sociedades complexas" parece ser, ao mesmo tempo, a origem, o destino e a prova da investigação antropológica.

Posto isto, a etnografia que buscava transformar o exótico em familiar, passou também a transformar o familiar em exótico (DA MATTA, 1978)³⁰, voltando-se para a nossa sociedade e interrogando-se pelos porquês de nossas próprias práticas políticas, religiosas, familiares entre outras.

Se a etnografia como afirma Geertz (2008), busca uma interpretação das culturas, Oliveira (1996) nos alerta para o fato de que essa interpretação não está deslocada das condições onde pesquisador e o grupo pesquisado se encontram. Velho (1981) também destaca esse aspecto ao afirmar que

A ‘realidade’(familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa (VELHO, 1981, p.9).

É justamente essa questão do ponto de vista do observador que traz preocupações para quem faz pesquisa etnográfica. Mas até que ponto deveríamos nos preocupar com o relativismo? O anti-relativismo seria a solução para uma área que traz implicitamente o relativismo?

Em um debate no qual de um lado se colocaram os relativistas e do outro os anti-relativistas, Geertz (2001), nos traz um alento ao tentar destruir o medo do relativismo cultural que, por um lado é equiparado ao niilismo, uma espécie de redução a nada, por outro, como algo destituído de uma posição política. Com isso, Geertz (2001), não está, na verdade, defendendo o relativismo, mas interessado em debater o modo mal elaborado como o anti-relativismo se apresentou. Segundo Geertz (2001, p. 52), “nenhum de nós, vestidos e em nosso juízo perfeito, vai correr e abraçar uma opinião que nos desumaniza a ponto de nos tornar incapazes de nos comunicar com alguém”.

Se a ideia de uma cultura superior, capaz de se tornar referência para as demais, não encontra mais eco na Antropologia, a possibilidade de tratar a cultura no plural não recai numa postura relativista ingênua de cultura como apontam Rocha e Tosta (2009 *apud* ROCHA; TOSTA, 2011, p. 244) em:

Fato é que como categoria privilegiada no campo da investigação antropológica, cultura erige-se em “conceito totêmico”, símbolo distintivo dessa própria ciência. A cultura, no sentido amplo, significa a maneira total de viver de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Não significa isso uma defesa da Cultura com C maiúsculo, no sentido absoluto do termo, mas também não se trata de uma defesa relativista e ingênua que, se tudo é cultura e cada um tem a sua cultura, logo a cultura não existe porque tudo é cultura..

³⁰ Da Matta (1978), alerta que essa transformação do exótico em familiar e vice versa nunca é perfeita. De fato, o exótico nunca pode passar a ser familiar; e o familiar nunca deixa de ser exótico.

É nesse sentido, que Geertz (2001, p. 23) assume, e não o faz sozinho, o desafio de tentar “reduzir a ideia de cultura a um tamanho adequado, dar-lhe uma dimensão menos vasta”.

Outra questão importante a ser enfrentada diz respeito à subjetividade da pesquisa etnográfica (e tem algum tipo de pesquisa em que ela não esteja presente?). Assim como afirma Cardoso (1986), a subjetividade na pesquisa não se justifica pela indefinição dos limites entre ciência e ideologia. O rigor científico e metodológico na etnografia reside então, no estranhamento, na sistematização e rotinização do trabalho de campo e é claro no diálogo com as teorias.

3.2 POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO

"Muitas coisas separam antropólogos e educadores, mas muitas outras os unem. [...] No diálogo entre antropologia e educação, a questão parece ser: a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso. Nessa encruzilhada, os não-antropólogos buscam um "olhar antropológico" pelo qual se guiarão nos mistérios da pesquisa de campo. Por sua vez, a antropologia e os antropólogos se vêem em grandes dificuldades, quando são chamados a tratar dessa realidade cujo nome é educação, seja por não conhecerem, ou ainda, por deslegitimarem um certo percurso do passado da antropologia" (GUSMÃO, 1997, p. 9-10).

A partir do trecho apresentado acima, Gusmão (1997) evidencia que, apesar da temática que envolve Educação e Antropologia ainda não ter alcançado sucesso nos estudos nem no campo da Antropologia nem no campo da Educação, neste último, essa temática tem sido mais recorrente em função das demandas das políticas nacionais da educação e das políticas de diversidade que requerem outros modelos de práticas pedagógicas.

Um mapeamento realizado por Oliveira (2015) acerca dos programas de pós-graduação em Antropologia que tratam das questões educacionais revelou que, dentre os 22 programas de pós-graduação existentes no país, apenas um deles possui uma linha de investigação sobre o tema. Além disso, quando a temática aparece nas ementas das disciplinas dos programas, esta é apresentada apenas de forma superficial.

Se na Antropologia, de acordo com Oliveira (2015), o objeto educacional é pouco privilegiado, no campo educacional vem crescendo o diálogo com a Antropologia, principalmente por meio da etnografia, ainda que sob uma perspectiva de estudos do “tipo etnográfico”.

Assim como a etnografia promoveu uma virada no modo de se fazer pesquisa na Antropologia, esta também provocou na pesquisa educacional, uma “guinada epistemológica, e mesmo ontológica, na medida em que trouxe outra concepção de fazer ciência” (OLIVEIRA, 2013c, p. 273).

Gatti (2001) aponta que, no Brasil, nos últimos anos, tem aumentado o número de estudos no campo da educação com foco nas pesquisas qualitativas e assim, a pretensão de neutralidade, característica de modelos de pesquisa baseados na racionalidade técnica, vem cedendo lugar a uma visão diferenciada do fazer científico. Nessa maior aproximação das pesquisas educacionais com as pesquisas qualitativas, os métodos de análise também têm se expandido e, por isso, o recorrente uso da análise de discurso, da etnografia, das narrativas, entre outras.

Veiga Neto (2003) alega que atualmente tem crescido o interesse pelas questões culturais no âmbito acadêmico, político ou da vida cotidiana, indicando a crescente centralidade da cultura para pensar o mundo. Contudo, o autor adverte que essa centralidade não indica que a cultura seja uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais tais como a política, a econômica, a educacional; é preciso entendê-la como algo que atravessa tudo aquilo que é do social.

Nesse sentido, é possível promover um diálogo entre Educação e Antropologia, sem esquecer, contudo, de que quando se estabelece o diálogo entre dois campos diferentes de conhecimentos é preciso reconhecer possíveis conflitos e riscos (TOSTA, 2011). Segundo a autora, para a realização desse diálogo,

faz-se necessário adotar uma abordagem interdisciplinar mais integradora, não no sentido de simplesmente tentar unir a antropologia à educação, mas, sim, com a consciência de que problemas e temas educacionais e escolares, mesmo apresentando-se em formatos distintos e sendo tratados, também, de maneira distinta, podem encontrar-se no caminho dessas duas ciências. Movimento que exige um ir e vir analítico entre os dois campos, a fim de formular essas questões que são importantes e que podem ser mais bem tratadas por uma visão diferente e mais polissêmica do que sejam os processos educacionais, a escola, o conhecimento, as práticas pedagógicas, os currículos, a formação e a profissão (TOSTA, 2011, p. 235).

Logo, a Antropologia pode ser considerada um modo privilegiado de análise não somente do contexto curricular, mas para a compreensão dos objetos de estudos na educação de forma geral, devido ao fato desta, assim como aponta Tosta (2011), tratar a cultura como dimensão edificadora da humanidade, possibilitando um olhar mais ampliado, o que poderá possibilitar que se captem dimensões da condição humana sem

esquecer-se da exigência de uma percepção mais cuidadosa e atenta da complexa trama social presente na contemporaneidade.

De fato, a relação entre cultura e educação é bastante complexa já que trata de dois termos polissêmicos que vêm sendo reconstruídos ao longo do tempo, sem, contudo, chegar a uma única definição. Apesar disso, podemos estabelecer uma relação consensual entre cultura e educação se partirmos do pressuposto de Forquim (1993, p. 10) de que “o conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, o que nos autoriza a dar-lhe o nome de cultura”.

Desse modo, apesar da aproximação entre Educação e a Antropologia, mais especificamente com a etnografia, ser bastante válida, como já dissemos anteriormente, essa apropriação da etnografia nos estudos educacionais tem provocado alguns equívocos, ao menos, em nosso ponto de vista.

Se por um lado, segundo Oliveira (2013c), essa relação trouxe um novo olhar para a realidade educacional até então ausente, ou pelo menos com pouca visibilidade, por outro lado, o autor chama a atenção para o fato de que isso não significa estabelecer uma receita sobre como aplicar a etnografia nas pesquisas educacionais, mas concordar que existem procedimentos na etnografia como a rotina do trabalho de campo, a leitura das etnografias clássicas, a aproximação com as teorias antropológicas, a elaboração de projetos, cronogramas, cadernos de campo que são centrais na prática etnográfica.

Tosta, Moreira e Buenicentro (2008) afirmam que os equívocos nas pesquisas educacionais que fazem uso da etnografia estão relacionados à ausência de referências consistentes para os pesquisadores se basearem. Como consequência, as autoras informam que “várias pesquisas tendem a demonstrar que a etnografia na educação tem sido entendida por parte de muitos pesquisadores, como um conjunto de técnicas qualitativas que melhor atende a aproximação da realidade observada. E tão somente isso” (TOSTA; MOREIRA; BUENICENTRO, 2008, p. 10).

De acordo com Fonseca (1999), a aproximação entre etnografia e educação sem o devido cuidado, pode recair no risco de tratar a realidade por uma visão simplificada.

Quando estudantes de educação (ou comunicação ou medicina etc.) soltam as amarras de suas tradições disciplinares e se atiram na direção da antropologia sem preparação adequada, podem, em vez de realizar uma costura interdisciplinar, cair no vazio — um território nem lá, nem cá, onde o que mais floresce é o senso comum da cultura do pesquisador (FONSECA, 1999. p. 62).

Sem as devidas amarras teóricas, corre-se o risco, por exemplo, de tratar o discurso do informante como verdadeiro ou falso, ou mesmo reproduzir as falas do entrevistado como uma versão inquestionável da realidade. Para isso, a autora adverte sobre a necessidade de comparar os discursos de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, a fim de mapear a organização e composição da vida social.

Outra advertência vem de Oliveira (2013c). Para o autor, estar na escola, pode parecer um cenário muito homogêneo, pois a princípio é possível pensar que os alunos podem, por exemplo, ter motivações parecidas e condições objetivas. Somente quando nos adentramos em seus universos simbólicos, conseguimos compreender significados mais íntimos, que podem ser diferentes em função das trajetórias, experiências e lugares que os alunos ocupam no mundo. Dessa forma,

o que se encontra nas práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos no universo educacional está para além do que se pode apreender numa instância mais imediata, pois os significados que estes constroem se constituem em espaços simbólicos mais amplos [...] É nos diálogos não direcionados ao pesquisador, nas produções simbólicas dispersas pelo pátio da escola, pelos corredores, que as representações sociais são construídas, que as imagens em torno da diferença, da alteridade, se constroem e se animam (OLIVEIRA, 2013c, p.277).

Além disso, é preciso se atentar para o fato de que a realidade educacional está envolta em políticas públicas, pessoas com interesses próprios, além de relações de poder que cercam a realidade curricular. Como já vimos na seção dedicada ao currículo, este é permeado por relações de negociação, deliberação e, portanto, de tensões.

Outro desafio recorrente nas pesquisas refere-se ao professor-pesquisador que estuda no lugar que lhe é familiar. Nesse sentido, Oliveira (2013c, p. 278) questiona: “O que significa estar lá na pesquisa educacional?” Se nas etnografias clássicas, o pesquisador estudava nas sociedades distantes com costumes qualificados como exóticos, nas pesquisas atuais o pesquisador estuda em sua própria sociedade. Mais especificamente no caso das pesquisas realizadas no âmbito escolar, o ambiente pode se configurar como familiar se o professor-pesquisador atuou ou ainda atua nesse ambiente.

Reside aí a dificuldade em fazer o estranhamento àquilo que é familiar, o que só poderá ser feito mediante um olhar antropológico. Em decorrência disso, o autor reivindica um processo reflexivo acerca da permanência do pesquisador em campo, visto que a etnografia se assenta na intersubjetividade.

Estranhar o familiar, portanto, “corresponde a um esforço intelectual de pensar antropológicamente a sua própria sociedade, desconfiando criticamente do senso comum e das certezas dogmáticas” (VELHO, 2007, p. 13). Para o autor, não se trata de o

pesquisador se colocar como soberano sobre os outros, mas buscar através do reconhecimento das diferenças, do estranhamento daquilo que nos é próximo e de suas relativizações como formas de se obter uma visão mais complexa da sociedade em que vivemos (VELHO 2007).

A experiência da realização da etnografia em um estudo no campo educacional, mais precisamente no campo curricular, é uma oportunidade de pôr em evidência a noção do currículo enquanto construção social (GOODSON, 1997). Segundo Tosta (2011), assumir o ponto de vista antropológico para compreender o campo educacional significa, “tentar delimitar fronteiras que marcam ambas as áreas e que não podem simplesmente ser dissolvidas, mas repensadas no sentido da articulação que mantém suas identidades e diferenças” (TOSTA, 2011, p. 246).

A experiência de viver o cotidiano curricular junto aos professores e alunos a partir de um olhar antropológico enriquece a maneira de compreender os modos como as pessoas se relacionam com os conhecimentos, normatizações, tradições, rupturas e também entre elas mesmas. Não obstante, essa experiência também promove naquele que realiza a investigação, um deslocamento da atenção para conceitos, teorias, ideias que ora acreditava estar cristalizados, ora superados. Assim sendo, o conselho de Malinowski é bastante pertinente: “Se um homem parte em numa expedição decidido a provar certas hipóteses e é incapaz de mudar seus pontos de vista constantemente, abandonando-os sem hesitar ante a pressão de uma evidência, sem dúvida seu trabalho será inútil” (MALINOWSKI, p. 22. 1978).

3.3 IMPLICAÇÕES DA ESCOLHA DA ETNOGRAFIA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Inicialmente parecia-nos bastante apropriado optar pela etnografia como referência teórico-metodológica pelo fato de entendermos que o trabalho de campo no qual se utilizam entrevistas, observação e anotações em diário de campo era a condição necessária para tal. Confessamos que considerávamos fazer uma pesquisa do “tipo etnográfico” assim como define Marli André (1995), pois as teorias que nos orientam são referentes às teorias do currículo e não da antropologia.

Segundo Marli André (1995), não existe estudo etnográfico em educação, pois o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, já que para a autora há uma diferença entre a preocupação dos etnógrafos e dos estudiosos em educação. Numa linha de pensamento semelhante, Rocha e Eckert (2008) afirmam que o método etnográfico é

específico da antropologia e, portanto, de acordo com as autoras, quando outras ciências recorrem ao método, elas estão, na verdade, adotando alguns procedimentos técnicos da etnografia como entrevistas e observação participante.

Ao nos aprofundarmos em estudos que propunham fazer etnografia em educação, nos deparamos, contudo, com autores como Magnani (2012) e Oliveira (2013a, 2013b) que afirmavam, justamente, o contrário. Para eles não existem pesquisas do tipo etnográfico e sim estudos etnográficos.

Segundo Oliveira (2013a), o argumento de que nas pesquisas em educação o que existe é uma adaptação da Etnografia, recai em “um reducionismo simplista, por não compreender a própria dinâmica e as transformações da Antropologia, e da Etnografia, nas últimas décadas. Os nativos não são mais os mesmos, e a Etnografia também não” (OLIVEIRA, 2013a, p.170).

Em entrevista, Magnani (2012) aponta que os problemas advindos de usos inapropriados da Etnografia por outras áreas não significa que elas não possam se apropriar desta. Contudo, o autor alerta que “A expressão ‘observação participante’, então, virou lugar comum; qualquer ida a campo vira observação participante” (MAGNANI, 2012, p. 175).

Na busca por mais informações acerca dessa contradição, chegamos a outros autores como Valente (1996, p. 55) que afirma que em parte das pesquisas educacionais adeptas à etnografia “incorre-se uma confusão entre procedimentos de pesquisa e objeto de investigação”. Esse equívoco é apontado também por Uriarte (2012) ao afirmar que o trabalho de campo não é o mesmo que etnografia, pois geógrafos e psicólogos, por exemplo, também vão a campo.

Acerca de outros equívocos, Magnani (2002, p. 17) aponta que o método etnográfico “não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos”. Na mesma linha, Dauster (2003, p. 8) ressalta que “não se trata de reduzir a etnografia a uma técnica, mas, sim, tratá-la como uma opção teórico-metodológica, o que já implica em conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica”.

A fim de conhecer como essa discussão ocorria nas produções acadêmicas da educação física, nos deparamos com o estudo de Oliveira e Daolio (2007). Os autores advertem que o entendimento da etnografia como mera descrição cultural ou então um conjunto de técnicas que permite mapear o cotidiano cultural de determinado grupo

implica em um reducionismo, pois a etnografia deve possibilitar compreender as dinâmicas culturais de grupos sociais.

A mera descrição cultural não garante o acesso ao universo complexo de significados e representações destes grupos, no máximo, ajuda-nos a conhecer certas particularidades, que não amplamente contextualizadas (sociedade como um todo), corre o risco de se constituir num relato de campo (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, p. 139).

Os estudos etnográficos, de acordo com Oliveira e Daolio (2007), estão amplamente presentes na educação física, porém, segundo os autores, apesar do cuidado na realização da pesquisa de campo, parte destes estudos apenas narra o que aconteceu e, muitas vezes, não estabelece relação com o cotidiano pesquisado, resultando em dois textos diferentes no mesmo estudo, um que toma como base as teorias e o outro a experiência de campo, sem estabelecer qualquer elo entre eles.

Após tomar contato com essa discussão sobre a possibilidade de realizar por um lado, um estudo do tipo etnográfico e, por outro, um estudo etnográfico propriamente dito, decidimos optar pelo segundo tomando como base o argumento de Magnani (2012) de que, apesar da etnografia ter sido desenvolvida pela antropologia, isso não impede que outras áreas possam utilizar e se apropriar deste método de trabalho desde que tenham o devido cuidado e não ignorem as teorias que lhe sustentam.

Como neófitas no campo, seguimos as três etapas para a realização de uma etnografia indicadas por Uriarte (2012): a formação, o trabalho de campo e a escrita. Para a autora, a formação teórica se constitui como uma “bagagem indispensável para ir a campo” (URIARTE, 2012, p. 5). O trabalho de campo, em um primeiro momento seria o registro de informações mediante o ver e o ouvir. No segundo momento, vem a sacada, quando é possível “enxergar alguma ordem nas coisas” e por fim, a mais difícil de todas, a escrita, na qual “após ter encontrado uma ordem das coisas consiste em pormos as coisas em ordem [...]” (URIARTE, 2012, p.7).

Começamos então pela formação teórica. Para tal, nos apropriamos da ideia de Magnani (2012, p. 175) de que “para produzir uma etnografia é preciso antes conhecer as boas etnografias que já foram feitas”. Dessa forma, nos perguntamos: quais são as boas etnografias? Se pensarmos nas obras, sejam elas de qualquer área, aquelas consideradas referências são as que se remetem ao clássico.

Ítalo Calvino na busca por definições do que seria o clássico afirmou: “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 1993, p. 15). Partindo dessa definição, pensamos que mesmo que os clássicos

da etnografia tivessem sido realizados em épocas distantes, em contextos de pesquisas muito diferentes daqueles que encontramos hoje, eles, ainda se configuram como uma espécie de indicações de caminhos já trilhados, de experiências já vividas e de dilemas já enfrentados e que, portanto, devem ser lidos sem perder de vista o contexto atual em que se desenvolve o estudo.

Nessa mesma linha de pensamento, Peirano (2008, p. 9) afirma: “Podemos, sim, voltar às monografias clássicas, para lembrar que muitas foram as estratégias de transformação da pesquisa de campo em texto, o que pode ajudar a diminuir a possível ansiedade que antecede a pesquisa”.

Sendo assim, os clássicos compreendem aquelas obras ou autores que são considerados leituras obrigatórias para aqueles que pretendem realizar uma investigação a partir do olhar antropológico. A partir daí surge outra questão: Quais são as etnografias clássicas? Para responder a essa pergunta teríamos que perguntar àqueles que são do campo da Antropologia ou fazem estudos a partir do olhar antropológico.

Para tal, inicialmente recorreremos às leituras de livros introdutórios da Antropologia, pois já estávamos cientes de que a etnografia não está descolada das teorias antropológicas. Realizamos a leitura do livro “Aprender antropologia” de François Laplantine, no qual percebemos que a Antropologia possui diferentes linhagens teóricas; e “Antropologia: uma introdução” de Marconi e Presotto (2005) que aborda uma visão geral do campo de forma bastante didática.

A partir destes dois livros nos deparamos com uma infinidade de autores, mas insistindo na busca pelos clássicos, recorreremos aos programas de pós-graduação em Ciências Sociais e Antropologia que ofertavam disciplinas relacionadas à etnografia. Ao buscar referências comuns às disciplinas, encontramos autores de diferentes perspectivas e que viveram e realizaram seus estudos em diferentes épocas. São eles: Franz Boas, Bronislaw Malinowski, Clifford Geertz, Lévi-Strauss, Marcel Mauss e James Clifford. É claro que outros autores foram citados nas bibliografias e possivelmente também são considerados clássicos pelos estudiosos da área. Porém iniciamos a nossa leitura por estes e, inevitavelmente, a leitura de cada um deles nos levou a outros autores, e que ainda estamos estudando, pois percebemos que não era possível concluir uma formação teórica para só assim ir a campo.

Além desses autores, outras duas obras nos guiaram em nossa empreitada pela etnografia: “Sociedade de esquina” de William Foote White (2005) e “Corpo e Alma - Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe” de Loic Wacquant (2002). Já tínhamos

realizado a leitura dessas obras em outros momentos e estas foram acionadas pela memória quando decidimos pela etnografia.

No cenário nacional, na tentativa de encontrar os clássicos, nos deparamos com um texto de apresentação de uma edição da Revista Horizontes Antropológicos do ano de 2009 de Rocha e Eckert, dedicado exclusivamente à etnografia. Neste texto as autoras informaram que cinco artigos se destacavam na produção da Antropologia brasileira e que foram e ainda são referência para elas e para os seus alunos que iniciam suas pesquisas neste campo. Os textos são: “O ofício de etnólogo, ou como ter ‘*anthropological blues*’” de Roberto Da Matta (1978); “Observando o familiar” de Gilberto Velho (1978); “Uma incursão pelo lado ‘não respeitável’ da pesquisa de campo” de Tereza Pires do Rio Caldeira (1981); “A favor da etnografia” de Marisa Peirano (1995) e por fim “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever”, de Roberto Cardoso de Oliveira (1996). Fizemos a leitura dos textos que, inevitavelmente, nos levaram a leitura de outros textos e autores se configurando num movimento de busca por referências que nunca cessa.

Apesar de tantas correntes antropológicas e dos riscos que envolvem todas as classificações, podemos dizer que nos aproximamos da Antropologia Interpretativa, cujo principal representante é Clifford Geertz, pois, concordarmos com o seu entendimento de antropologia como leitura da sociedade enquanto textos ou como análogas a textos, leitura esta, que implica uma interpretação. Além disso, assumimos a ideia de Geertz (2008, p. 4), com base em Marx Weber, de que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...]” e a cultura se configura como essas teias. Sendo assim, ela não é uma ciência experimental em busca de leis, e sim à procura de significados.

Além da formação voltada para os estudos da Antropologia e mais precisamente da etnografia, havia outro tema importante para quem trabalha com etnografia: a concepção de linguagem. Para Peirano (2008, p. 6),

O trabalho de campo se faz pelo diálogo vivo e, depois, a escrita etnográfica pretende comunicar ao leitor (e convencê-lo) de sua experiência e sua interpretação. É hora, portanto, de levar a sério a linguagem que, afinal, une etnografia e teoria de forma indelével.

Em nosso caso, mesmo antes de optarmos por fazer uma etnografia já tínhamos decidido trabalhar com a concepção dialógica de linguagem, pois o que analisamos no estudo são os discursos daqueles que vivem o cotidiano curricular. Nesse sentido assumimos que a linguagem é dinâmica, viva, portanto não é estável, nem imutável e tão pouco é abstraída das relações sociais (BAKHTIN, 2008).

Entendemos que a noção dialógica do discurso, em que a interação com o outro é um princípio, converge para a noção de alteridade tão cara aos estudos etnográficos, até mesmo porque, assim como afirma Geertz (2008), o que o pesquisador tem acesso é a uma interpretação a partir do seu ponto de vista, uma interpretação de “segunda ou terceira mão”, algo construído.

CAPÍTULO 4- ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é dedicado aos caminhos teórico-metodológicos que percorremos neste estudo. Por se tratar de uma etnografia, abordagem teórico-metodológica com a qual não estávamos habituadas, os caminhos de investigação foram permeados por muitas dúvidas, comuns aos pesquisadores quando se veem diante dos desafios de tentar encontrar um caminho que os ajude a responder suas perguntas, afinal de contas assim como disse Bauman “A incerteza foi sempre o chão familiar da escolha”.

A seguir, detalhamos: a) Os procedimentos de autorização do estudo e tomada de decisões; a) O trabalho de campo; e c) A organização do material de análise.

4.1 PROCEDIMENTOS PARA AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO E TOMADA DE DECISÕES

Ainda no processo de elaboração do projeto de pesquisa, demos início aos procedimentos para a obtenção de autorização do colegiado de graduação da EEEFTO para a realização da pesquisa.

Sendo assim, entramos em contato com um professor da instituição que já conhecíamos, a fim de que ele pudesse nos apresentar aos atuais coordenadores do Colegiado de Curso.

Em agosto de 2015, fizemos o primeiro contato, pessoalmente, com a coordenadora do colegiado e a mesma nos informou que, em virtude do fim do seu mandato, era necessário esperar a posse da nova gestão para solicitar o pedido de autorização para a realização do estudo.

Naquele momento, entregamos o documento de autorização para a coordenadora e para o vice-coordenador, a fim de que eles apresentassem a proposta para a nova gestão em reunião de colegiado que aconteceria no mês de setembro de 2015. No documento que apresentamos, solicitamos autorização para:

- Citar o nome da instituição no estudo, de forma a respeitar os princípios éticos e morais que envolvem uma pesquisa científica;
- Assistir e/ou participar de atividades desenvolvidas no curso de licenciatura em educação física: atividades de extensão, Programas Institucionais, laboratórios, eventos científicos, eventos culturais e aulas, exclusivamente, dos

professores/coordenadores que desejassem colaborar com o estudo, garantindo o anonimato de todos os envolvidos.

- Entrevistar e aplicar questionários aos professores e alunos do curso de Licenciatura que aceitassem participar do estudo, garantindo o anonimato destes.
- Fotografar, analisar e citar documentos de planejamento de aulas dos professores que aceitassem participar do estudo.

No início de outubro de 2015, após a posse dos novos coordenadores do colegiado, como ainda não tínhamos obtido resposta sobre a autorização do estudo, enviamos novamente um e-mail ao colegiado e, após uma semana, entregamos, pessoalmente, na secretaria do órgão o documento que solicitava a autorização.

Em meados de outubro, recebemos a confirmação, por e-mail, da autorização do estudo. O próximo passo foi cadastrar a pesquisa no comitê de ética³¹ para iniciar o trabalho de campo. Para tal, nos deparamos com alguns questionamentos acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que nos orientaria. Frente a tantas disciplinas do currículo, projetos de extensão e grupos de pesquisa, algumas questões se fizeram pertinentes: Como proceder para delimitar o que vamos observar? Entrevistaríamos os alunos e professores? Quantos e quais professores entrevistar? Quais as disciplinas acompanhar? Em quais projetos de extensão e grupos de pesquisa realizaríamos uma observação participante? Quanto tempo iríamos disponibilizar para a realização da coleta de dados? Pensamos, por um lado, que para responder a essas perguntas, era necessário traçar um caminho; por outro lado, este teria que ser flexível, pois seria no processo de aproximação com a cultura curricular que poderíamos ter melhores condições de tomar as decisões sobre o que, quando, quem, como e onde realizar o recorte da nossa investigação.

Para iniciar a nossa pesquisa de campo pensamos que seria interessante acompanhar as aulas de uma turma de alunos do curso durante todo o semestre, pois assim teríamos a oportunidade de nos aproximar melhor dos sujeitos em função do tempo em que passaríamos com eles. Essa ideia nos pareceu melhor do que a de tentar acompanhar várias turmas de alunos e mais professores de diferentes períodos, pois o foco estava na qualidade das relações que poderiam ser estabelecidas e não na quantidade destas.

Nesse momento surgiu outra dúvida: qual o período/semestre do curso escolher? Pensamos que o oitavo período do curso, por ser o último, seria interessante, pois teríamos acesso aos estudantes em uma fase em que eles teriam melhores condições de falar sobre o

³¹ Número de certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) - 52215315.3.0000.5542

currículo que vivenciaram. Mesmo assim, acabamos por escolher o sétimo período devido ao fato de o oitavo ter poucas disciplinas obrigatórias e mais disciplinas optativas, o que poderia fazer com que a turma se dispersasse bastante. Além disso, a possibilidade de trabalhar com a turma do sétimo período permitiria, caso houvesse necessidade, estender a nossa observação por mais um semestre com a mesma turma de alunos.

Após isso, enviamos um e-mail a todos os professores que ministrariam aulas no sétimo período do curso no semestre 2016/1, solicitando autorização para observar suas aulas. O acesso aos e-mails dos professores foi feito mediante o *site* da instituição e em alguns casos com o auxílio dos departamentos aos quais os professores estão vinculados.

O sétimo período do curso possui sete disciplinas obrigatórias: Ensino de Lutas, Ensino de Handebol, Ensino de Basquetebol, Ensino de Natação, Ensino de Dança Contemporânea, Seminário de TCC I e Análise da Prática e Estágio em Educação Física II.

No e-mail enviado aos professores explicamos o objetivo do estudo e anexamos o termo de Consentimento Livre Esclarecido. Avisamos aos professores que a nossa participação nas aulas poderia ser feita de forma “passiva”,³² ou seja, apenas como observadora, ou como colaboradora da disciplina, assumindo atividades que eles considerassem convenientes.

Com exceção dos professores de duas disciplinas que não responderam aos e-mails a tempo de iniciar o trabalho de campo, todos os outros nos informaram da concordância e condições de participação no estudo. Sendo assim, conseguimos acompanhar cinco das sete disciplinas do sétimo semestre do curso. Avisamos aos professores que o período de observação iniciaria no primeiro semestre de 2016, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após o término do trabalho de campo referente ao primeiro semestre de 2016, resolvemos dar continuidade ao estudo e seguir acompanhando os alunos no oitavo período nas duas disciplinas obrigatórias que eles possuem nesse estágio do curso: Seminário de Orientação de TCC II e Análise da Prática e Estágio em Educação Física III. O motivo pelo qual decidimos seguir acompanhando os alunos foi o de manter contato para a realização das entrevistas, bem como participar da apresentação de seus trabalhos de conclusão de curso. Em função da disciplina Análise da Prática e Estágio em Educação

³² O termo “passiva” foi usado em contraposição a possibilidade de participação nas aulas de forma mais “ativa”, ou seja, como uma espécie de auxiliar dos professores. Ressaltamos que em qualquer uma das situações existe o pressuposto de relação entre pesquisador e grupo pesquisado, pois a simples presença do pesquisador já interfere no cenário da investigação.

Física III ser realizada na Faculdade de Educação, acompanhamos apenas a disciplina Seminário de Orientação de TCC II.

Além disso, decidimos também acompanhar uma turma do primeiro período a fim de conseguir captar a dinâmica curricular em dois estágios diferentes da formação, ou seja, quando os alunos estão ingressando na universidade e quando estão em processo de finalização do curso.

O primeiro período do curso é composto pelas disciplinas: 1) Antropologia e Educação Física, 2) História e Educação Física, 3) Ginástica, 4) Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, 5) Anatomia e 6) Formação e Atuação em Educação Física.

O mesmo procedimento de solicitação de acompanhamento das aulas foi realizado com os professores que ministravam aula no primeiro e oitavo períodos. A disciplina de Anatomia foi descartada, pois não era ofertada por professores da EEEFTO. Em função de incompatibilidade de horários das disciplinas do primeiro e oitavo períodos e também das autorizações concedidas pelos professores regentes das disciplinas, acompanhamos as disciplinas de Antropologia e Educação Física, História e Educação Física e Formação e Atuação em Educação Física. Sendo assim, acompanhamos um total de 09 (nove) disciplinas, sendo 05 (cinco) disciplinas do sétimo período, 01 (uma) disciplina do oitavo e 03 (três) disciplinas do primeiro período, envolvendo um total de dez professores, pois algumas disciplinas possuíam mais de um professor, além de dois alunos do Programa de Pós-Graduação da EEEFTO que auxiliavam os professores em aula.

Devido ao movimento de ocupação das escolas e universidade em função da Proposta de Emenda Constitucional PEC 241/55³³ que acabou suspendendo as aulas no dia 01 de novembro e retomando em janeiro, o período de trabalho de campo teve seu término em 30 de janeiro de 2017.

4.2 O TRABALHO DE CAMPO: ESTRATÉGIAS E IMPREVISTOS

Com base na afirmação de Laplantine (2003, p. 58) de que o trabalho de campo “é a própria fonte da pesquisa” e não “um modo de conhecimento secundário servindo para ilustrar uma tese” iniciei³⁴ essa etapa do estudo, de duração de um ano letivo, com um

³³ Proposta do governo que tem como objetivo reduzir os gastos públicos por até 20 anos.

³⁴ Neste momento, pedimos licença ao leitor para esclarecer que temos utilizado a primeira pessoa do plural para escrever este texto visto que o estudo é resultado do esforço de orientador (a) e orientando (a).

esforço de criação de estratégias que envolveram desde o processo de aproximação com os alunos e professores passando pelas possibilidades de formas de registro daquilo que eu vivia, até mesmo a reconsideração dessas estratégias à medida que elas pareciam não surtir o efeito esperado. Com isso, foi exigida uma postura investigativa com grande grau de abertura aos imprevistos típicos da etnografia.

O primeiro passo como pesquisadora foi pensar estratégias de aproximação com as pessoas. Em Sociedade de Esquina, aprendi com o antropólogo americano William Foote White a importância da pessoa que desempenhará o papel do informante. No meu caso, as informantes eram quatro alunas que andavam sempre juntas, a Carla, a Poliana, a Sílvia e a Mônica. A minha aproximação com elas foi realizada mediante uma empatia inicial, pois desde o início elas se colocaram como pessoas dispostas a me ajudar. Dessa forma, eu procurava me sentar ao lado delas nas aulas, estar junto no momento do intervalo e compartilhar de suas dúvidas e angústias em relação ao futuro profissional.

Além de me apresentarem aos outros alunos, as alunas também me contavam sobre o funcionamento da EEEFTO, me mostravam quem eram os professores que eu ainda não conhecia e falavam do jeito de cada um deles, bem como dos eventos acadêmicos e científicos que iam acontecer, além de compartilharem comigo os acontecimentos de seu dia a dia de alunas de graduação.

Houve, inclusive, uma ocasião em que eu estava viajando e não pude presenciar uma assembleia dos alunos da EEEFTO que iriam decidir se aderiam ou não a paralisação das atividades acadêmicas, em função da proposta de uma emenda constitucional do governo de redução dos gastos públicos e também da reforma curricular do ensino médio. Neste episódio, uma das alunas me enviou uma mensagem pelo *whatsApp* dizendo: “Você tinha que tá aqui!” e logo em seguida me encaminhou um vídeo da votação que ela tinha gravado sem que eu tivesse solicitado.

A aproximação com os demais alunos do curso, de um modo geral, foi sendo desenvolvida à medida que me conheciam e compreendiam o que eu fazia ali. Assim como aconteceu com Geertz ao fugir com os balineses da polícia enquanto assistia a uma briga de galos em Bali,³⁵ fazendo deste episódio o momento em que ganhou a confiança dos

Entretanto, nas próximas seções deste capítulo, assim como no capítulo 5 e na terceira parte deste estudo, o texto será escrito em primeira pessoa do singular, pois se refere ao trabalho de campo e por mais que este tenha sido compartilhado, a etnografia bem como revela Goldman (2006, p. 167) é “o estudo das experiências humanas a partir de uma experiência pessoal”.

³⁵ Em uma pesquisa realizada em Bali, Geertz e sua esposa estavam assistindo a uma briga de galos, o que é proibido pelo governo local. Durante o evento, a polícia invadiu o lugar e agindo como os balineses, Geertz e esposa fugiram. Esse episódio marca uma nova fase da pesquisa de campo para o pesquisador, pois a partir

nativos por demonstrar solidariedade a eles, penso que certos episódios também colaboraram para que eu ganhasse a confiança dos alunos. Falo em episódios no plural já que para cada grupo de pessoas com as quais eu me deparei a relação de confiança foi estabelecida de forma diferente.

No caso dos alunos dos últimos períodos, a relação foi fortalecida à medida que eles percebiam que os comentários ou críticas tecidos sobre os professores ou sobre “colas” em dias de prova, mencionados em conversas, eram mantidos em sigilo.

Para parte dos alunos calouros, a relação de proximidade foi estabelecida quando, em um evento esportivo que reunia todas as turmas da EEFFTO eu passei a torcer por eles. Lembro-me deles me perguntarem: Você vai torcer pra quem? Além de torcer, também participei da “corriqueira vaquinha” de arrecadação de dinheiro para confeccionar a bandeira da turma. Nesse momento, como torcedora, eu também fazia parte da equipe, e isso, pra quem está tratando com pessoas que possuem vínculo com o campo esportivo, não é algo trivial, significa aceitação pelo grupo.

A relação estabelecida com os professores foi mais formal, praticamente se restringiu aos momentos das aulas, com algumas exceções. Embora todos tivessem me recebido muito bem e fizessem questão de me deixar bastante à vontade durante as aulas, eu sempre ficava com a impressão de que a minha presença poderia incomodá-los, afinal eu era uma estranha que estava sempre fazendo anotações no caderno de campo, pois como afirma Uriarte (2012, p. 6), “não sabemos o quê vai ser importante mesmo”.

Vários fatores interferiram na relação de maior ou menor proximidade estabelecida com cada um dos professores, tais como: afinidades entre campos de pesquisa, o fato de conhecerem ou não a minha orientadora, o tempo de experiência profissional de cada professor e até mesmo características da personalidade de cada um deles. Entretanto, assim como Malinowski em Argonautas do Pacífico, ao relatar que sua presença cotidiana junto aos nativos deixou de despertar tanta curiosidade, acredito que o tempo de convivência permitiu também que eu passasse de uma presença estranha para uma presença habitual, o que ficava evidente quando os professores diziam: “Eu esqueci que você estava aqui”. Além disso, com alguns dos professores, foi possível, até mesmo, compartilhar das minhas angústias acerca do estudo, o que demonstrava que estavam todos muito dispostos a colaborar.

desse episódio Geertz e sua esposa passaram a não ser mais ignorados pelos nativos porque em vez de utilizarem a condição de visitantes distintos, se comportaram como eles.

Para estabelecer uma relação de confiança com as pessoas era preciso não somente perguntar, mas também saber ouvir. Esse saber ouvir envolve uma abertura ao que o outro diz ou faz e que segundo Goldman (2008), acaba por desestabilizar nossa forma de pensar. Em muitos momentos, ver e ouvir os alunos e professores em suas ações cotidianas rompia com muitas verdades que eu trazia.

Assumindo a condição de boa ouvinte, acabei estabelecendo uma boa relação com os alunos que passaram a me procurar para sanar dúvidas acerca das disciplinas. Em alguns casos, passei a ser vista, principalmente pelos alunos calouros, como uma espécie de mediadora entre eles e os professores, posição que talvez eu tenha recebido em função da capacidade de, como afirma Kuschner (2001), conciliar múltiplas identidades para transitar entre dois mundos. No mundo dos professores e no mundo dos alunos, eu não pertencia a nenhum deles, mas já havia transitado pelos dois o que me autorizava como mediadora.

No segundo semestre iniciei o processo de entrevistas com os alunos dos períodos finais, o que me pareceu inicialmente uma boa forma de registro. As perguntas se relacionavam aos motivos da escolha do curso, os saberes elencados como mais e menos importantes na formação, as lacunas do currículo, a relação teoria e prática, a participação em grupos de pesquisa e extensão entre outros.

Apesar de ter sido uma boa opção de registro, as conversas informais, realizadas em um ambiente mais descontraído, sem o uso do gravador, foram muito mais enriquecedoras, uma vez que as entrevistas, por mais que eu tivesse esperado ter desenvolvido uma aproximação maior com os alunos para realizá-las, não deixavam de se configurar como um ambiente de tensão.

Percebi que, durante as entrevistas, os alunos ficavam preocupados em responder as questões de forma correta, mesmo depois de esclarecê-los que o momento deveria ser visto como um bate-papo em que eles expressariam suas opiniões. O fato é que, depois de ouvir as gravações das entrevistas, percebi que meu tom de voz parecia soar como um interrogatório, o que certamente provocou um desconforto para eles. Tendo esse *feedback* passei a mudar o jeito de fazer a entrevista tentando suavizar o tom de voz, algo que confesso não ter sido fácil.

Com os alunos calouros, o uso do aplicativo do *whatsApp* ajudou, já que eu fazia parte do grupo da turma, fato que me colocou em uma posição privilegiada para observar e participar das conversas nas quais eram comentados todo tipo de assunto. Eu podia ter acesso ao que eles falavam entre eles. Como lembra Oliveira (2013a, p. 173),

Vale a pena ressaltar uma questão trazida por Barth (2000), ao chamar atenção para o fato de os pesquisadores darem demasiada atenção ao que os informantes falam e pouca relevância ao que eles falam entre si, quando muitas vezes residem nesses diálogos importantes elementos de compreensão da realidade analisada, mais do que nos dados obtidos por meio de entrevistas.

Com base na ideia de perceber as sutilezas, de descrever com detalhes, eu registrava o que via e ouvia nas aulas, nos eventos acadêmicos, nos corredores e em outros espaços da EEFFTO, visto que, é a descrição densa que permite diferenciar o tique nervoso, a piscadela feita como conspiração e a piscadela por imitação (GEERTZ, 2008).

No início, havia uma dificuldade em realizar o registro no caderno de campo, todavia, com o passar do tempo, desenvolvi uma forma de escrita que me permitiu gastar menos tempo escrevendo através da abreviação de palavras e criação de símbolos para identificar pessoas e acontecimentos. Isso me possibilitou ficar menos tempo olhando para o caderno e mais tempo atenta à reação das pessoas e ao que acontecia ao meu redor, aumentando a qualidade dos registros no lugar da quantidade.

Assim como a ideia de desenvolver estratégias de registro no caderno de campo de forma mais eficaz não foi pensada previamente, certas estratégias foram desenvolvidas ao longo do trabalho de campo em face dos imprevistos encontrados, enquanto outras foram abandonadas.

Algumas estratégias não foram realizadas em função de aspectos como falta de tempo e necessidade de priorizar determinadas ações que pareciam ser mais eficientes que outras. Assim sendo, a realização de entrevistas com professores e a participação em projetos de extensão e laboratórios não foi efetivada. Por outro lado, entrevistas realizadas com a coordenadora do colegiado de curso e com os alunos do Diretório Acadêmico, bem como a participação como membro da comissão organizadora de dois eventos acadêmicos e da banca de conclusão de três alunos se constituíram como aspectos de relevância para a pesquisa.

Ciente de que não era possível registrar tudo e nem estar em todos os lugares, passei a salvar em um arquivo de computador, todas as notícias divulgadas no site da EEFFTO durante o tempo que realizei o trabalho de campo. Todo o material arquivado proporcionou um panorama dos acontecimentos da instituição, pois lá constavam aspectos como: informações e fotos de eventos acadêmicos e esportivos realizados na EEFFTO e UFMG, bem como depoimento dos participantes, informes sobre o funcionamento da instituição, editais de concurso para provimento de cargos de professor ou bolsas para alunos, resultados de pesquisa e ou ações de grupos de pesquisa e extensão, entre outros.

Após todo o período dedicado à realização do trabalho de campo, tive a impressão de que o tempo não tinha sido suficiente para observar, registrar ou mesmo conversar com todas as pessoas que eu desejava, mas era preciso finalizar, pois os prazos exigidos aos pesquisadores atuais não são os mesmos das missões etnográficas empreendidas por Boas ou Malinowski.

4.3 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL

Um ano de pesquisa de campo proporcionou muito material para ser analisado. Para iniciar a escrita era preciso organizar todo esse material gerado durante a pesquisa de campo. Como material de análise, havia três cadernos de campo nos quais eu registrava as aulas, as conversas informais com os alunos e professores e os eventos acadêmicos que eu participava. Além disso, também havia as entrevistas de oito alunos dos períodos finais e a entrevista da coordenadora do colegiado de curso, bem como os registros de uma reunião com o Diretório Acadêmico; os memoriais dos alunos do primeiro período elaborados a pedido de um professor;³⁶ o material utilizado pelos professores em aula como programa da disciplina e textos utilizados; o mapeamento de um ano de notícias divulgadas no site da instituição que gerou 668 páginas de registros; conversas e fotos divulgadas no grupo do *whatsApp* dos alunos calouros³⁷ e documentos institucionais disponibilizados pelo site e pelo colegiado de curso.

Para conseguir acessar esse material no momento da análise, foi preciso criar um banco de dados que permitisse consultar os registros de forma rápida e organizada. Para tal, criei no computador, diversas pastas, inclusive com todos os dados do diário de campo. Após isso, sistematizei o material em quadros de categorias. Por exemplo: Na pasta acerca das notícias do site da EEEFTO, estabeleci categorias de acordo com o assunto, que neste caso contemplou: 1) eventos acadêmicos; 2) eventos esportivos; 3) editais e concursos; 4)

³⁶ Os memoriais foram elaborados a pedido do professor da disciplina Formação e atuação em Educação Física. Na época da pesquisa de campo, enviei um email para a turma dos alunos e perguntei se eles podiam me enviar os memoriais, pois eu estava curiosa em ler. Em função de não ter sido solicitado aos alunos a permissão para divulgação dos memoriais no estudo, pois eu mesma não contava com eles, não vou mencionar partes do texto dos alunos no estudo. No entanto, considero que eles foram bastante úteis para que eu compreendesse melhor as expectativas que eles tinham em relação ao curso, bem como aspectos de suas vidas pessoais. Isso me permitiu também conhecer o perfil social e econômico dos alunos do curso.

³⁷ As conversas e fotos divulgadas no *WhatsApp* também não foram solicitadas formalmente aos alunos, e por isso também não coloquei nem as falas, nem as fotos dos alunos no estudo. Quando mencionar algum assunto que eu tenha percebido tanto no memorial quanto no grupo do *whatsApp*, este será feito de forma geral. De qualquer forma, é importante ressaltar que todos os alunos estavam cientes da minha presença na instituição como pesquisadora.

eventos artístico-culturais e 5) notícias gerais. No caso do diário de campo acerca das disciplinas que acompanhei, elenquei as seguintes categorias: 1) natureza dos conhecimentos da disciplina, 2) relação professor-aluno, 3) participação dos alunos, 4) dinâmica da aula. Assim sendo, para cada material, foram desenvolvidas categorias de análise para que fossem mais bem organizados.

Com o material organizado, o próximo passo foi dar início ao processo da escrita, tarefa árdua, em que aprendi com Oliveira (1996), que não está dissociada do nosso pensamento, pois é no processo da escrita que é possível buscar as soluções para os problemas e não o contrário.

PARTE III- A ETNOGRAFIA DO CURRÍCULO

Nota 102- A palavra da ciência não existe independentemente do sujeito do conhecimento e, tampouco, do contexto no qual ele se inscreve. O texto não fala por si, assim como não existe, autônomo, o dado que é alçado, segundo a voz do sujeito, à condição do objetivo. De outra parte, há um falso caminho de silogismo no raciocínio que entrelaça os dois registros. A tese que se vai fazendo não resulta na ciência que fala a partir do texto de tese que se fez. Em primeiro lugar, como imaginar, mesmo no âmbito da ciência moderna e das pesquisas convencionais, uma tese que vai se fazendo sem o sujeito? Em segundo lugar, a tese que vai se fazendo carrega consigo, também o sujeito que vai se refazendo. Ao criar, ele se transforma e, para reinventar, ele se reinventa. Em terceiro lugar, ao dizer que é o texto da ciência que fala, o sujeito deseja se retirar de cena: é o que ele imagina que faz para reafirmar o valor da verdade objetiva incorporada pela tese que fez. Mesmo se o sujeito é silêncio, ele é, também, uma mostra da impossibilidade de sua ausência e uma mostra do lugar político de onde ele profere o seu silêncio e de onde ele diz a sua impessoalidade (HISSA, 2017, p. 171).

CAPÍTULO 5. O CENÁRIO DA ETNOGRAFIA: O LUGAR, AS PESSOAS E O CURRÍCULO

O currículo não se desenvolve num vazio. Ele está imerso em um universo de significados e, portanto, o lugar onde ele se desenvolve e as pessoas que o reconstróem cotidianamente compõem o cenário curricular de um curso.

Se a EEFFTO é o cenário no qual o currículo de licenciatura em educação física se desenvolve, é pertinente apresentar os elementos que compõem esse lugar, bem como as pessoas e as relações estabelecidas entre elas. Assim sendo, neste capítulo, apresento o cenário da investigação evidenciando o contexto que propicia as condições para o desenvolvimento do currículo, destacando: a) O lugar, a EEFFTO; b) Perfil geral dos professores e alunos e c) O currículo prescrito do curso de licenciatura em Educação Física reformulado a partir das DCNs.

5.1 O LUGAR: A EEFFTO

Ao chegar à Universidade Federal de Minas Gerais, depara-se com um cenário muito bonito. A EEFFTO está localizada na região da Pampulha, um dos cartões postais mais importantes da capital mineira devido à presença dos famosos estádios popularmente conhecidos como Mineirão e Mineirinho, além do complexo arquitetônico que fica em torno da Lagoa da Pampulha, projetado por Oscar Niemeyer, que inclui a Igreja de São Francisco de Assis, o Museu de Arte e a Casa do Baile (Figura 1).



Figura 1- Região da Pampulha.
Fonte: site Wikipédia (2015)

Fundada em 15-11-1953 pela fusão da Escola de Educação Física do Estado de Minas Gerais com a Escola de Educação Física das Faculdades Católicas, a Escola de Educação Física foi, mais tarde, em 21 de novembro de 1969, agregada à Universidade Federal de Minas Gerais. A inserção definitiva ocorreu com a instalação da Congregação da Escola de Educação Física em 1973.

A Escola abriga também, outros dois cursos, o de Fisioterapia e o de Terapia Ocupacional, formando, assim, a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. A partir de 1990, além da modalidade Licenciatura em Educação Física, a EEFFTO começou a oferecer o Bacharelado na mesma área.

O curso de educação física possui duração de quatro anos nas duas modalidades: licenciatura e bacharelado diurnos. Há também o curso de bacharelado no período noturno que pode ser concluído em nove semestres. São oferecidas anualmente 150 vagas para as duas modalidades (60 - Bacharelado Diurno, 30 - Bacharelado Noturno e 60 - Licenciatura Diurno). As vagas do curso de licenciatura e bacharelado diurno são ofertadas semestralmente, sendo 30 vagas para cada semestre do ano.

A estrutura física da EEFFTO é composta por salas de aula, auditório, miniauditório, quadras, piscina, sala de musculação, sala de dança, ginásio de ginástica rítmica, ginásio de ginástica artística, ginásio de atividades múltiplas, pista para saltos, sala de informática e áreas abertas em torno do prédio (Figura 2).



Figura 2- Vista aérea da EEFFTO
Fonte: site da instituição (2015)³⁸

Além dessas instalações há também um Centro de Treinamento Esportivo (CTE) (figura 3), que foi idealizado para fomentar o esporte de alto rendimento e ampliar a

³⁸ Disponível em: <http://www.calendariodovestibular.com.br/ufmg>. Acesso em 22 jan. 2015.

representatividade do estado de Minas Gerais nas competições nacionais e internacionais, visando, principalmente, os Jogos Olímpicos do Rio Janeiro, ocorridos no ano de 2016. O CTE recebeu a equipe olímpica e paralímpica britânica que escolheu o local para preparação e sede durante os Jogos.

Neste lugar há também treinamentos de equipes esportivas de *tae kwon-do*, judô, natação, nado sincronizado e atletismo. O lugar se destaca pela potencialidade de realizar treinamentos de alta performance. A pista de atletismo, por exemplo, é a principal do estado. Além de um espaço dedicado ao treinamento esportivo, o CTE também desenvolve pesquisas que contam com a participação de professores e alunos da EEFFTO.



Figura 3 - Centro de Treinamento esportivo (CTE) da UFMG
Fonte: Site da instituição (2015)³⁹



Figura 4- Pista de atletismo do CTE
Fonte: Site da instituição (2015)⁴⁰

³⁹ Disponível em: <http://cte.ufmg.br/cte/cat/noticias/>. Acesso em 22 jan. 2015.

⁴⁰ Disponível em: <http://cte.ufmg.br/cte/quem-somos/pista-de-atletismo/>

A EEFFTO conta ainda com Biblioteca, Laboratórios, Centros de Estudos, Núcleo de Assessoramento à Pesquisa, Centros de Extensão, além de dois Departamentos: Educação Física e Esportes. No site da instituição estão listados os projetos de extensão como apresento a seguir (quadro 1).

ÁREA	PROJETOS
Dança/Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de dança de Salão • Escolas de Dança e ritmos Sarandeiros • Dançando na escola • Dança 1: grupo experimental • Programa de Dança Experimental: um Diálogo entre a Dança e a Educação • Núcleo de estudos em Educação Física Escolar (ProEFE).
Esporte/Lazer	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica Artística • Futebol e Sociedade • Campo de Treinamento da Associação Olímpica Britânica de Preparação para os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, em 2016 • Programa de Formação de Profissionais para o Futebol • Projeto de Formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade • Projeto de Desenvolvimento do Esporte do CTE-UFMG • Projeto de Ginástica Aeróbica Esportiva • Memória das Ações Públicas Municipais de Esporte e Lazer da Cidade de Belo Horizonte (1897-2012) • Partilhando Memórias: Recepção, Organização e Disponibilização dos Acervos do Cemef/UFMG
Atividade física/saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de Musculação • Educação Física para terceira idade • Exercício, Prevenção e Envelhecimento Saudável • Exercício Físico na Prevenção e no Tratamento da Síndrome Metabólica (SM) • Atividade física do idoso • Atividades aquáticas • Condicionamento físico • Laboratório do Movimento • Programa Academia da Cidade • Programa de Atividades em Ginásticas • Projeto Saúde do Trabalhador • Atividade Física para Portadores de Diabetes Melitus • Saúde e Movimento • Projeto de Yoga • Intervenção Motora para Crianças com Transtorno de Atenção e Hiperatividade (IMPACTAH)

QUADRO 5- PROJETOS DE EXTENSÃO DESENVOLVIDOS NA EEFFTO

Fonte: Elaborado pela autora segundo o site da instituição

Existe também o Programa de Educação Tutorial (PET) na área da educação física e lazer e o subprojeto de educação física do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que encontra-se vinculado à Faculdade de Educação da UFMG.

O programa de pós-graduação oferece as modalidades *Stricto sensu* e *Lato sensu*. Na modalidade *Lato sensu* são ofertados 3 cursos: Lazer; Preparação física e esportiva e Treinamento com pesos e sistemas de treinamento em academias.

Na modalidade *Stricto sensu* são ofertados os programas: Ciências do Esporte (mestrado e doutorado) e Estudos do lazer (mestrado e doutorado). No programa de Ciências do Esporte, existem cinco linhas de investigação, todas na área de concentração do Treinamento esportivo. A estrutura para a realização dos estudos conta com seis laboratórios e sete grupos de pesquisa (quadro 2).

CIÊNCIAS DO ESPORTE	
Laboratórios	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Estudos de Cognição e Ação (Ceca) • Grupo de Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (Gedam) • Laboratório de Biomecânica (Biolab) • Laboratório de Carga (Lac) • Laboratório de Fisiologia do Exercício (Lafise) • Laboratório de Psicologia do Esporte (Lapes)
Grupos de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Biomecânica do Esporte • Centro de estudos de cognição e ação (Ceca) • Concepções contemporâneas em dança (CCODA) • Grupo de estudo de desenvolvimento e aprendizagem motora (Gedam) • Laboratório de Psicologia do esporte (Lapes) • Termorregulação e mecanismos de fadiga • Treinamento esportivo
Linhas de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Análise Biomecânica do Movimento • Aquisição, Controle e Adaptação de Habilidades Motoras ao Longo da Vida • Metodologia do Treinamento Esportivo • Psicologia do Esporte e Neurociências Aplicadas ao Comportamento Humano • Termorregulação, Metabolismo e Fadiga no Exercício e no Treinamento

QUADRO 6- LISTA DE GRUPOS DE PESQUISAS, LABORATÓRIOS E LINHAS DE INVESTIGAÇÃO VINCULADOS AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO ESPORTE

Fonte: Elaborado pela autora segundo site da instituição

No programa de pós-graduação em Lazer existem três linhas de investigação em Cultura e Educação e, além disso, a EEEFTO possui oito grupos de pesquisa acerca da temática do lazer (quadro 3).

LAZER	
Grupos de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Estudos sobre Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef) • Grupo de Estudos de Sociologia, Pedagogia do Esporte e do Lazer (Gespel) • Grupo de Estudos sobre Futebol e Torcidas (Gefut) • Núcleo de Estudos sobre Aprendizagem na Prática Social (NAPrática) • Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer (Oricolé) • Lazer, Brasil & América Latina (Otium) • Grupo de Pesquisa em História do Lazer Ludicidade, Cultura e Educação (Luce)
Linhas de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Formação, Atuação e Políticas do Lazer • Identidade, sociabilidades e práticas de lazer • Memória e História do Lazer.

QUADRO 7- LISTA DE GRUPOS DE PESQUISAS E LINHAS DE INVESTIGAÇÃO VINCULADAS AO LAZER

Fonte: Elaborado pela autora segundo site da instituição

Nota-se pelos quadros apresentados sobre os projetos de extensão, laboratórios, grupos e linhas de pesquisa de pós-graduação, que há um número baixo de espaços dedicados exclusivamente à licenciatura. Na pós-graduação não existe qualquer linha de investigação que contemple as questões mais próximas da licenciatura, como formação de professores, educação física escolar, currículo entre outras. Apenas o Pibid, vinculado à Faculdade de Educação, o ProEFE e o projeto de extensão *Dançando na escola* se configuram como lugares de produção, debate e circulação do conhecimento em Educação Física voltados exclusivamente para o âmbito escolar.⁴¹ Essa tímida presença de lugares que contemplem com destaque a formação do licenciado foi inclusive, um dos aspectos levantados por um grupo de professores dentro da EEEFTO para a realização da reconfiguração do currículo do curso de licenciatura.

⁴¹ Dizer que há poucos espaços exclusivos na EEEFTO voltados para a licenciatura não significa dizer que os outros espaços não possam ser utilizados pelos licenciandos ou mesmo contribuir com a sua formação.

5.2 PERFIL GERAL DOS PROFESSORES E ALUNOS

De acordo com o PPL, trabalham na Escola de Educação Física 35 professores,⁴² sendo 16 vinculados ao Departamento de Educação Física e 19 ao Departamento de Esportes. Entre os professores, 14 fizeram sua graduação em educação física na EEEFTO, 17 fizeram o curso de pós-graduação em Ciências do Esporte (mestrado e/ou doutorado) também na instituição, 12 professores fizeram em instituições estrangeiras e 9 professores fizeram sua pós-graduação na área da educação.

Em uma breve análise do currículo *lattes* do corpo docente do curso de educação física, é possível perceber uma grande participação destes no campo científico, o que resulta em alta produção de artigo, livros, e participação como palestrantes em eventos nacionais e internacionais.

Muitos professores ministram aulas para as turmas de alunos da licenciatura e também do bacharelado e, em algumas disciplinas comuns aos dois cursos, eles dão aulas para as duas turmas de forma conjunta. Foi possível perceber durante as aulas que os professores concebem a educação física de formas diferentes, o que já era esperado, principalmente acerca do seu papel na escola.

Essas diferentes maneiras de conceber a Educação Física também eram percebidas pelos alunos que alegavam que os professores se contradiziam principalmente, no que diz respeito ao trato com o conteúdo e função da educação física na escola. Em uma das aulas que eu assisti, um professor explicou bem a diferença dos modos como os professores compreendem a área. Ele disse aos alunos que cada professor usava diferentes lentes para ler a educação física, alguns deles usavam lentes da fisiologia, outros usavam lentes da sociologia, ou de outras áreas e dependendo da lente usada, era possível ver a área de diferentes formas.

Entre os 10 professores que acompanhei, dois eram alunos de curso de doutorado na EEEFTO na área de Ciências do Esporte. Os oito professores efetivos da instituição eram formados por duas mulheres e seis homens. Destes oito professores, quatro deles tinham sido alunos da instituição durante o curso de graduação. O tempo de experiência desses professores com a docência na EEEFTO variava. O professor que leciona há mais tempo na instituição ingressou no ano de 1987 e os dois professores que lecionam há

⁴² No documento de Ajuste curricular emergencial do projeto pedagógico do Curso de Graduação Plena de Licenciatura em Educação Física da UFMG, demandado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, aprovação em 15 de dezembro de 2016, houve uma alteração no número de professores da EEEFTO. O Departamento de Educação Física e o Departamento de Esportes passaram a ter 19 e 23 professores.

menos tempo ingressaram em 2016. Além destes, os demais professores iniciaram a docência na EEEFTO nos anos 1996, 1999, 2005, 2010 e 2015, evidenciando um grupo com variados tempos de docência na instituição.

Os professores que acompanhei durante a pesquisa de campo utilizavam diferentes estratégias de ensino, mais notadamente, aulas expositivas em sala e aulas práticas em locais como quadras, piscinas e sala de lutas. As estratégias de avaliação variavam muito em função da disciplina e do perfil de cada professor. Identifiquei, nas disciplinas, estratégias de avaliação que envolviam provas escritas, júri simulado, elaboração de memorial, apresentação de trabalho em grupo, elaboração de aulas pela turma sobre um determinado conteúdo, elaboração de planos e relatórios de aula.

Em relação aos alunos do curso de licenciatura, percebi um equilíbrio entre os sexos e também entre alunos advindos da escola pública e particular. Um professor comentou que esse equilíbrio não acontecia em anos anteriores, pois a maioria dos alunos vinha de escolas particulares. Neste caso, as ações afirmativas como a política de cotas têm contribuído para que estudantes de escolas públicas possam ter acesso ao ensino superior o que, inclusive, é evidenciado no perfil geral dos estudantes da UFMG.

Uma análise do perfil do estudante da UFMG realizada pela Pró-Reitoria de graduação⁴³ entre os anos de 2012 a 2016,⁴⁴ revelou que a maioria dos ingressantes possui renda familiar de até cinco salários e distribuíram-se de forma mais equilibrada entre os cursos. Além disso, aumentou o número de alunos que realizaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, alcançando, no ano de 2016, a porcentagem de 55% do número total de alunos.

Pelos relatos dos alunos calouros, identifiquei que a maior parte deles ingressou pela primeira vez na universidade no curso de educação física, mas há também alguns alunos que vieram de outros cursos concluídos ou em andamento. Na turma de calouros, uma aluna já tinha concluído um curso e iniciado curso de educação física em uma instituição privada; outros dois alunos também já tinham iniciado o curso de educação física em instituições privadas; um aluno já tinha iniciado o curso em uma instituição pública no interior do estado e quatro alunos tinham iniciado outros cursos que não a educação física.

⁴³Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/046398.shtml>>

⁴⁴ Esse recorte de tempo decorre da possibilidade de analisar a transição entre diferentes possibilidades de ingresso na UFMG. Até o ano de 2012 existia o tradicional vestibular, em 2013 houve adesão parcial à lei de cotas, em 2014 ocorreu a adesão ao Sisu e ao Enem de forma integral e em 2016 houve a integralização da lei de cotas.

Nas turmas dos alunos dos períodos finais havia alunos de diferentes períodos, pois muitos deles não seguiam o curso de forma regular em função de reprovação, trancamento de disciplinas ou trancamento de curso. Para exemplificar essa situação, segundo dados fornecidos pelo colegiado de curso, no ano de 2016, 44 alunos da licenciatura e dos bacharelados realizaram trancamento do curso. Por isso, poucos alunos conseguiam formar no tempo regular. Para se ter uma ideia, na turma de 30 alunos que ingressou em 2013, apenas seis deles tinham chance de se formar no tempo regular, pois o restante já estava desperiodizado.

A maior parte dos alunos dos períodos finais que conheci estava participando ou já tinha participado de grupos de pesquisa; laboratório/projeto de extensão ou já tinham trabalhado como monitores dos professores em disciplinas, o que não é de se estranhar devido ao grande número de oportunidades oferecidas aos alunos para participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão. No caso dos calouros, cinco alunos já estavam integrando grupos de pesquisa/projeto de extensão, um aluno já trabalhava na área de lazer e pelo menos cinco deles já trabalhavam com escolinha/projeto de esporte.

5.3 O NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A elaboração do Projeto Pedagógico de Licenciatura (PPL), graduação plena em educação física, foi realizada por uma comissão composta pelos dois coordenadores do colegiado da gestão 2004-2006, seis professores da própria EEFFTO, sendo três deles vinculados ao Departamento de Esportes e três vinculados ao Departamento de Educação Física, além de dois professores representantes da Faculdade de Educação (Fae), dois professores representantes do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e dois integrantes do corpo discente.

Os professores da Fae e do ICB foram chamados a participar da elaboração do PPL, pois algumas disciplinas do curso são realizadas nesses setores.

Segundo o PPL, essa iniciativa de criar um novo currículo para o curso foi resultado de um esforço empreendido desde o ano 2000, pelos professores que estiveram à frente da gestão do colegiado.

A matriz curricular que vigorava até a reforma obedecia à Resolução MEC/CFE 03/87 implementada em 1990 e foi reelaborada em conformidade com as Resoluções nº 1 e

2 de 2002 e a Resolução nº 7 de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Além das DCNs e outros documentos, o PPL também foi elaborado a partir de um parecer emitido por uma comissão de avaliação do MEC, no ano de 2000, que apontou críticas como: indefinição de um perfil profissional, falta de clareza em relação aos objetivos do curso, diversidade de compreensão sobre a Educação Física, falta de discussão sobre essa diversidade, ênfase em disciplinas de cunho biológico e esportivo, desarticulação entre teoria e prática e entendimento tradicional de currículo como um rol de disciplinas (ALVES, 2014).

O PPL foi aprovado em 22 de maio de 2006, pela Egrégia Congregação da EEFFTO da UFMG, e vem sendo implementado até o presente momento com algumas alterações.

A partir das DCNs, o currículo da licenciatura passou a ter como objetivo formar professores para atuar na educação básica e coube ao bacharelado preparar os estudantes para atuar em espaços como academias, escolinhas de esportes, clubes, hospitais, espaços de lazer entre outros.

Antes de o currículo reformulado ser colocado totalmente em prática, havia uma entrada única no vestibular para os dois cursos e os alunos cursavam até o terceiro período, um tronco comum de disciplinas da licenciatura e do bacharelado e após esse momento, eles faziam a escolha pelo curso que despertasse seu maior interesse. A partir de 2011, as entradas no vestibular foram separadas para os dois cursos, mas permaneceu o tronco comum de disciplinas até o terceiro período.

No ano de 2016, o PPL passou por um ajuste emergencial para atender às demandas internas da Pró-Reitoria de graduação da UFMG e também às exigências da Resolução CNE n. 1 de 17/06/2014,⁴⁵ da Resolução DCN n.2 de 15 /06/2012⁴⁶ e da Resolução MEC/CNE n.2 de 1/07/2015⁴⁷ que determinaram a inclusão de conteúdos relativos às relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental nos cursos.

Uma terceira alteração necessária ocorreu na carga horária total do curso que se encontrava abaixo do mínimo de 3200 horas (cursos de 8 semestres/4 anos) adequando-se às exigências da Resolução MEC/CNE n.2 de 1º de julho de 2015.

⁴⁵ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

⁴⁶ Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

⁴⁷ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O PPL do curso de licenciatura possui cinco eixos temáticos, compostos por um grupo de disciplinas. **Eixo 1- Conhecimento sobre a sociedade:** Filosofia e Educação Física; História e Educação Física; Antropologia e Educação Física; Educação Física e Lazer; e Educação Física e Saúde. **Eixo 2- Conhecimento sobre o ser humano:** Anatomia Humana; Citologia e Histologia Geral; Fisiologia Humana; Bioquímica; Cinesiologia; Comportamento Motor; Educação Física, Corpo e Cultura; Educação Física, Infância e Juventude; Educação Física e Velhice. **Eixo 3- Conhecimento científico-tecnológico:** Seminários de Pesquisa; Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso. **Eixo 4- Conhecimento da educação física:** Formação e Atuação em Educação Física; Ginástica; Teoria e Prática dos Esportes; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Danças; Capoeira; Lutas; Teoria do Treinamento; Fisiologia do Exercício; Psicologia das Atividades Físicas e do Esporte; Atividade Física e Saúde; Teoria da Atividade Física Adaptada. **Eixo 5- Conhecimento Pedagógico da Educação Física na Educação Básica:** Ensino de Educação Física na Educação Infantil; Ensino de Educação Física no Ensino Fundamental; Ensino de Educação Física no Ensino Médio; Educação Física e Pedagogia; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; Política; Educacional; Didática de Licenciatura; Ensino de Ginástica; Ensino de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Ensino de Ginástica Olímpica; Ensino de Voleibol; Ensino Futebol; Ensino de Futsal; Ensino de Atletismo; Ensino de Ginástica Rítmica; Ensino de Basquetebol; Ensino de Natação; Ensino de Danças Brasileiras; Danças Contemporâneas; Ensino de Capoeira; Ensino de Lutas; Análise Crítica da Prática (I, II e III); Estágio Fundamentos de Libras; Educação Especial; Conteúdo Interdisciplinar: Questões Ambientais e Direitos Humanos; Conhecimento Pedagógico e Interdisciplinar em Gestão.

Assim como evidenciamos em estudo de dissertação (ALVES, 2014), a elaboração desse novo currículo se deu por meio de muitas tensões, pois o modo como os grupos de professores dentro da EEFFTO pensam epistemologicamente e politicamente a educação física e a licenciatura não eram tão somente diferentes, mas, muitas vezes, divergentes.

CAPÍTULO 6. REPERCUSSÕES DAS DCNs NOS PROJETOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS DOS ALUNOS

Neste capítulo, busco conhecer as repercussões das DCNs nos projetos formativos e profissionais dos alunos, dado que, a partir da reformulação curricular, os alunos tiveram que optar pela licenciatura ou pelo bacharelado antes de ingressar no curso, devido à extinção da antiga licenciatura plena que habilitava o profissional para atuar em âmbito escolar e não escolar.

Mais especificamente, me proponho a responder as seguintes questões: Quais são os motivos que levam os alunos a escolher o curso? Quais são os projetos formativos e profissionais dos alunos que ingressam no curso de licenciatura em educação física? Quais as repercussões das DCNs nos projetos formativos e profissionais desses alunos? Como eles buscam concretizar esses projetos? Esses projetos se alteram ao longo da formação?

Na tentativa de dar respostas a essas perguntas, organizei o capítulo da seguinte forma: a) Motivações dos alunos para a escolha do curso e b) Os projetos formativos e profissionais dos alunos e o processo de negociação com o currículo.

6.1 MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS PARA A ESCOLHA DO CURSO

No primeiro semestre do ano de 2016, assim que iniciei meu trabalho de campo, acompanhei as turmas dos alunos matriculados em disciplinas do sétimo período do curso. Partindo da ideia de Pires (2011. p. 145), de que na etnografia “Ouvir é importante, perguntar também”, busquei, desde o início, conversar bastante com os alunos, primeiro para tentar me enturmar, depois, para buscar respostas para as minhas perguntas, o que só poderia ser feito mediante uma relação dialógica com eles.

As primeiras perguntas foram feitas às minhas informantes, quando eu ainda nem tinha me dado conta de que elas assumiriam esse papel. Carla, Sílvia, Mônica e Poliana, que andavam sempre juntas, assumiram a função de me apresentar a EEFFTO e esclarecer algumas dúvidas iniciais. Assim como eu solucionava algumas questões com elas, também fui uma espécie de conselheira acadêmica, auxiliando-as, principalmente, nos trabalhos de conclusão de curso.

A relação de afetividade com as meninas foi quase imediata e, com a Carla, a relação se estendeu mesmo após a finalização da pesquisa. Mesmo conversando bastante

com elas e tentando “puxar” conversa com os demais alunos, num movimento bem típico de quem vai a campo “perseguido pessoas sutis com perguntas obtusas” (URIARTE, 2012, p. 6), depois de dois meses e meio acompanhando as aulas, com a ânsia de uma neófito em campo, senti a necessidade de pensar em sistematizar uma entrevista com os alunos.

A ideia da entrevista não era generalizar os discursos dos entrevistados fazendo destes uma representatividade do corpo discente da EEEFTO, até mesmo porque segundo Geertz, (2008, p. 18) “Qualquer generalidade que consegue alcançar surge da delicadeza de suas distinções, não da amplidão das suas abstrações”. Além disso, também não era possível entrevistar todos os alunos em função de uma questão óbvia: não haveria tempo hábil para tal e até mesmo porque não era essa a ideia. Dessa forma, a ideia da entrevista veio da necessidade de registrar algumas falas dos alunos, pois era muito difícil captar os discursos da forma mais próxima ao que eles falavam durante as nossas conversas ou sobre o que falavam em sala de aula. Além disso, era necessário criar um ambiente mais reservado para que os alunos pudessem me contar fatos que, talvez, não falassem se não estivessem em um ambiente mais reservado.

Com base nas respostas que obtive nas entrevistas, consegui direcionar melhor o meu olhar para alguns aspectos que, até então, tinham passado despercebidos frente à minha inexperiência na etnografia.

Naquele momento, a intenção não era entrevistar um número grande de alunos, mas apenas aqueles com os quais eu que tivesse estabelecido uma relação mais próxima.

Esbocei um roteiro de uma entrevista piloto para ser realizada com um aluno, para que, somente depois de ter estabelecido certo grau de aproximação com o restante dos estudantes, eu pudesse entrevistá-los.

Selecionei para a entrevista piloto, o aluno Pedro, que sempre participava das aulas e expunha sua opinião sem receio dos comentários dos demais alunos ou mesmo dos professores. Sendo assim, enviei as perguntas, por email, e aguardei a sua resposta para agendar a nossa entrevista. Também por email, avisei-o sobre todo o processo que envolve as questões éticas da pesquisa e o objetivo da investigação.

De modo geral, os alunos já sabiam o que eu estudava, pois os professores sempre pediam para eu me apresentar e falar um pouco sobre o meu estudo, mas eu nunca me estendia muito para não tomar parte da aula deles. Por isso, era importante que cada entrevistado entendesse com mais detalhes o que eu estava fazendo na EEEFTO e a minha intenção em entrevistá-los.

Por saber que era o primeiro aluno que eu iria entrevistar e que a entrevista seria uma referência para eu elaborar o roteiro final de perguntas, Pedro veio com as respostas já sistematizadas em seu *notebook*, o que me fez perceber o quanto ele tinha levado a sério o papel que eu tinha lhe atribuído.

A primeira pergunta “Por que você escolheu fazer educação física?”, embora simples, permitiria aos alunos, ao narrar os motivos da escolha, abrir espaço para que eles pudessem rememorar não somente o momento em que fizeram a inscrição no vestibular, mas todo o caminho percorrido até ele.

Pedro começou falando sobre os motivos que o levaram a cursar educação física e somente depois mencionou a sua escolha pela licenciatura. Essa iniciativa de Pedro pode ter sido definitiva para as entrevistas posteriores, fato que explicarei mais adiante.

Pedro, que alegou nunca ter sido um bom aluno, pensou em outras carreiras como Odontologia e Medicina Veterinária, mas decidiu pela Educação Física por influência da família. O irmão mais velho é professor de educação física em um clube esportivo e em uma escola pública e sempre lhe serviu como exemplo de alguém dedicado à profissão. Na adolescência, ele lia alguns livros do irmão, mesmo sem entender bem o conteúdo. Quando perguntei sobre os temas dos livros, Pedro respondeu que se tratava de temas variados, mas o que mais lhe marcou foi um livro sobre bioquímica e corrida. Além do irmão, seu pai sempre foi uma pessoa muito ativa fisicamente e o levava para nadar, pescar, fazer trilhas, o que sempre o deixou intrigado sobre como era possível seu pai fazer tudo aquilo sem se cansar.

Ao responder sobre seu ingresso no curso, Pedro me contou que gostava tanto da área da licenciatura quanto do bacharelado, mas o ingresso no curso de licenciatura deveu-se a:

“E os critérios foram: primeiro, eu perceber que faltavam bons profissionais, eu comecei a perceber isso e meu irmão comentou sobre isso comigo [...] E outra coisa é que eu gostava, eu passei a gostar bastante do bacharelado e eu fiquei com medo de cursar o bacharelado e depois esquecer a licenciatura ou deixar a licenciatura de lado e focar somente no bacharelado. E uma coisa, a última, que não é menos importante, que foi um critério até pesado na minha decisão também foi que a relação mesmo que menor, a relação candidato por vaga, ela era menor, então eu tinha um certo medo de não ingressar na universidade no ano de 2013. Fiz o vestibular em 2012 pra ingressar em 2013 e esses foram os critérios do porquê eu escolhi o curso de licenciatura”(INFORMAÇÃO VERBAL).

Depois de transcrever a entrevista de Pedro e lê-la várias vezes, percebi o quão importante era o terceiro aspecto citado por ele: a menor relação candidato por vaga do curso de licenciatura em relação ao curso de bacharelado. Fiquei me questionando se a

concorrência fosse a mesma para os dois cursos, qual teria sido a sua opção? Essa questão foi importante para eu reorganizar a entrevista e tentar compreender melhor essa situação com os outros alunos que eu entrevistaria.

Sabendo dessa menor relação candidatos por vaga no curso de licenciatura mencionada pelo aluno, consultei os documentos no site da Comissão Permanente do Vestibular (Copeve) da UFMG⁴⁸ e confirmei o que ele tinha me dito.

Vale lembrar que os alunos que eu entrevistei ingressaram na universidade em 2013, ano em que não havia o sistema de seleção unificada (Sisu)⁴⁹ e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁵⁰ contava apenas como a primeira etapa do vestibular, ou seja, apenas era permitido escolher uma opção de curso para concorrer a uma vaga na UFMG. O Sisu e a utilização exclusiva da nota do Enem para ingressar na instituição tiveram início no ano de 2014.

Com base nos dados referentes ao vestibular do ano de 2012, ano em que os alunos dos períodos finais tomaram como base para saber a concorrência de cada curso, o bacharelado noturno que oferecia 30 vagas teve concorrência de 5,77 candidatos por vaga; o curso de bacharelado diurno que oferecia 60 vagas teve uma concorrência de 3,43 e; na licenciatura diurna, também com 60 vagas, a concorrência foi de 2,15 candidatos por vaga.

No vestibular do ano de 2013,⁵¹ os cursos ofereceram a mesma quantidade de vagas e a concorrência da licenciatura se manteve menor, com 2,03 candidatos por vaga em comparação com o bacharelado noturno que foi de 6,53 e o bacharelado diurno com concorrência de 4,17 candidatos por vaga.

No entanto, não somente a relação candidato por vaga era diferente, mas também a nota de corte do curso. A nota de corte também foi maior no bacharelado em relação à licenciatura na segunda etapa do vestibular do ano de 2012.⁵² As notas de corte do curso de bacharelado noturno e diurno foram respectivamente, 69,4989 e 65,0842 e na licenciatura foi de 45,2861. No ano de 2013 essa tendência se repetiu.

Em ano anterior, 2011, segundo dados da Copeve, a nota de corte da primeira etapa do vestibular também foi maior no bacharelado que na licenciatura. No bacharelado, a nota

⁴⁸ https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2011/Relacao_Candidatos_Vaga_2012.pdf

⁴⁹ Sistema informatizado do Ministério da Educação no qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.

⁵⁰ Exame nacional do ensino médio utilizado como critério de seleção para ingressar em instituições de ensino superior públicas e privadas.

⁵¹ https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2012/Relacao_candidato_vaga_vest.pdf.

⁵² Ver https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2012/Maximos_e_Minimos.pdf

de corte foi 29,8513 e, na licenciatura, a nota foi 19,822, ainda que a nota máxima desta fosse ligeiramente maior que o do bacharelado, 51,009 contra 50,1237.

Mais tarde, ao realizar a entrevista com os demais discentes, três alunos e quatro alunas, eu fazia questão de mencionar essa questão apontada por Pedro, caso eles não a mencionassem. Dessa forma, reestruturei as perguntas da entrevista e a primeira delas buscava saber os motivos da escolha pelo curso de educação física e a segunda, os motivos da escolha pela licenciatura.

Na resposta de seis alunos, identifiquei que os motivos da escolha da educação física compreendiam a categoria gosto, tanto por esportes/práticas corporais quanto pelas aulas de educação física na escola, sendo que estas últimas também estavam associadas ao esporte, pois os alunos faziam questão de mencionar o quanto gostavam de jogar futsal, handebol ou vôlei nas aulas. A vivência dessas práticas na infância e na adolescência também foi mencionada pelos alunos como critério de escolha, como apresento nas respostas de Agenor, Carlos e Sílvia respectivamente:

Por afinidade mesmo. Aquela velha história de a vida inteira pratiquei alguma coisa, aí gosto e quero (INFORMAÇÃO VERBAL).

Olha, desde pequeno eu sempre tive muito interesse por atividades físicas, principalmente por esportes (INFORMAÇÃO VERBAL).

Então, eh, eu sempre gostei de praticar esporte. Sempre me interessei muito e no dia que eu descobri o curso de educação física aí eu falei: é esse o curso que eu queria fazer! (INFORMAÇÃO VERBAL).

Semelhanças com esses discursos foram encontrada em alguns estudos (KRUG; KRUG, 2008; KRUG, 2010; RAZEIRA et al., 2014) os quais mostraram que o gosto pelos esportes/práticas corporais é, senão o principal, um dos aspectos mais presentes nas respostas dos alunos quando perguntados sobre os motivos que os levaram a escolher o curso. A menção à prática de esportes/práticas corporais na infância feita pelos alunos também foi encontrada no estudo de Figueiredo (2004), no qual a autora aponta a experiência dos alunos em esportes/atividades corporais como o aspecto que mais influenciou na escolha pelo curso de educação física.

Há também estudos que revelam que a escolha do curso de educação física não mantém relação com a ideia de atuar como docente na educação básica, mesmo entre os que ingressaram no curso de licenciatura. No estudo de Gonçalves Júnior, Lemos e Corrêa (2013) foi aplicado um questionário aos alunos de quatro turmas de calouros do curso de licenciatura acerca do motivo da escolha do curso e as respostas, além de contemplarem o

gosto pelo esporte, também evidenciaram a não identificação com o contexto escolar enquanto campo de atuação profissional, seja porque os alunos preferiam estar no bacharelado, seja porque desejavam ingressar em outros cursos. Os autores concluíram que o curso de licenciatura configurava-se mais como falta de opção, do que, propriamente, uma escolha profissional.

O estudo de Rocha (2016) também encontrou resultados semelhantes, ou seja, o gosto pelos esportes se destacou como aspecto que influenciou a escolha do curso devido às experiências esportivas dos alunos em alguma fase da vida, o que acabou por definir suas escolhas pelo curso de educação física, mas não pela docência.

Em estudo realizado por Patrocino (2013) na UFMG, a autora chamou a atenção para o fato de apenas cinco estudantes, de uma turma de 55, terem escolhido ir para a licenciatura quando o curso de educação de Educação Física da EEEFTO permitia que os alunos escolhessem entre a licenciatura e o bacharelado após o fim do terceiro semestre.⁵³

No caso dos alunos que eu entrevistei, eu me questionava se a escolha do curso estaria relacionada com a ideia de ser professor da educação básica, visto que a reformulação curricular indicada nas DCNs teve como objetivo fazer com que a licenciatura ganhasse “[...] terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico” (PARECER N. 009 DO CNE/CP, 2001, p. 6).

Ao indagar os alunos sobre o porquê da escolha do curso de licenciatura, já que também poderiam concorrer ao bacharelado, eles não mencionaram a diferença de relação candidato por vaga ou nota de corte entre os dois cursos. Só o fizeram em um segundo momento, depois de apresentarem outra justificativa como mostro no recorte da entrevista realizada com duas alunas, Laura e Sílvia, respectivamente.

Eu: Então, você tinha a opção de escolher entre a licenciatura e o bacharelado. Por que você foi para a licenciatura?

Laura: Na verdade eu não sei. Confesso que quando eu entrei na faculdade, eu não sabia direito essa diferença. Eu não sabia. Eu fui descobrir lá no quarto período mais ou menos porque já iam mudando as coisas e eu não sabia qual era a diferença.

Eu: Mas na hora que você estava com a opção de marcar lá no Enem...

Laura: Foi o que tinha menor candidato por vaga (INFORMAÇÃO VERBAL).

Eu: Aí você tinha a opção de fazer a licenciatura ou o bacharelado. Por que você escolheu a licenciatura?

Sílvia: Então, eu sempre quis fazer os dois cursos.

Eu: Tá, mas aí você podia escolher entre a licenciatura e bacharelado...

⁵³ Neste estudo, realizado em 2010, o curso de educação física, era ofertado apenas no turno diurno. Os 110 estudantes ingressavam automaticamente no bacharelado (metade em cada semestre), e podiam optar pela licenciatura a partir do terceiro período do curso, caso desejassem.

Sílvia: Porque eu acho que eles são importantes para a formação. Não tem como você conhecer só os conhecimentos da licenciatura e anular as coisas que você aprende no bacharelado. Então eu falei:- Não vai alterar eu começar pelo bacharelado ou pela licenciatura. Eu falei:- Vou tentar licenciatura por quê? - Primeiro que é mais fácil de entrar, então acho que a chance de eu entrar vai ser maior que no curso do bacharelado, que tem uma média de notas mais altas. Então pra garantir que eu entrasse, eu optei pela licenciatura, mas os conhecimentos dos dois eu sempre quis fazer, na verdade (INFORMAÇÃO VERBAL).

O fato de os alunos só mencionarem a diferença da nota de corte ou concorrência entre os dois cursos como o aspecto que influenciou na escolha da licenciatura após eu mencionar esse assunto, é fruto de uma seleção que eles fizeram quando buscaram no passado as justificativas de suas escolhas, fruto de uma memória que, segundo Velho (2013), é fragmentada, e, por isso, o sentido que o indivíduo atribui a si próprio é dependente do rearranjo desses fragmentos, fruto de um passado descontínuo.

Para Bosi (1994), rememorar não é um reviver, mas um processo de reconstrução e de repensar o passado a partir das imagens e ideias do presente. Por isso, a memória, para a autora,

não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55).

Dessa forma, depois de persistir na pergunta, do total de oito alunos entrevistados, considerando a entrevista piloto, cinco deles responderam que a diferença de nota de corte ou a relação de candidato por vaga entre os cursos influenciou na escolha pela licenciatura e, desses cinco alunos, quatro já tinham realizado o vestibular para o curso de bacharelado sem conseguir aprovação.

Outros três alunos disseram ter escolhido a licenciatura sem levar em consideração as diferenças de nota ou concorrência entre os cursos, no entanto, apenas um deles, o Tadeu, falou, explicitamente, que não teve a intenção de tentar o vestibular para o curso de bacharelado, mesmo sabendo da diferença entre os cursos.

Eu não me via muito no bacharelado sabe, trabalhando assim nas áreas do bacharelado. E eu gostava muito de escola. Eu gosto muito de jovens, então eu pensava que seria um lugar que eu me daria bem. E eu gosto muito de estar na escola. Mesmo quando eu estudava, eu sempre estava à tarde na escola. Eu estudava de manhã e a tarde eu ia pra escola, ficava no recreio lá dos meninos que nem era o meu e ficava lá ainda como aluno. Eu gostava da escola, do lugar, do ambiente escolar e então sempre quando a gente faz visita na escola eu gosto

de ficar observando tudo, então acho que isso foi crucial pra eu poder escolher a licenciatura (INFORMAÇÃO VERBAL).

Carlos, o segundo aluno que disse não ter optado pela licenciatura em função da nota ou da concorrência, informou que seu entendimento da licenciatura, na época do vestibular, era de um curso mais amplo que o do bacharelado. Essa ideia o levou a escolher a licenciatura.

Eu entendia que a licenciatura fosse algo mais amplo, que não me restringisse à escola e que o bacharelado seria um aprofundamento em questão de treinamento, enfim de outras coisas. Então eu optei pela licenciatura. Eu tinha em mente fazer as duas modalidades, então optei por começar pela licenciatura pensando que eu estaria apto a trabalhar em todos os ambientes e, depois, eu só faria um aprofundamento mesmo. E aí, chegando aqui no curso, a gente se depara com uma realidade que não é bem essa né (INFORMAÇÃO VERBAL).

É possível perceber que Carlos tinha em mente a antiga licenciatura plena que habilitava tanto para a escola quanto para outros campos de atuação profissional.

A terceira aluna, que também disse não ter optado pela licenciatura em função de uma maior dificuldade de ingressar no bacharelado, era a Carla, uma das minhas informantes. Fiquei muito surpresa quando ela respondeu em um tom bastante defensivo a minha pergunta sobre uma possível influência da diferença de nota corte ou da relação candidato por vaga entre os dois cursos em sua escolha pela licenciatura: “Quando eu entrei no curso de licenciatura isso não diz sobre a minha capacidade [...] eu nem entrei achando que a licenciatura era mais fácil de passar. Eu nem sabia disso. Então isso não me afeta tanto” (INFORMAÇÃO VERBAL).

No entanto, Carla informou, ao final da entrevista, que nunca teve a intenção de ser professora e sim médica e que buscou um curso que fosse mais fácil de ingressar na universidade e também tivesse alguma relação com a área da saúde, o que, a meu ver, se aproximava mais do bacharelado. Digo isso, porque ela tinha afirmado conhecer a diferença entre os dois cursos, ou seja, que a licenciatura formava professores para atuar na escola e o bacharelado, para outros espaços que não o escolar.

Sendo assim, fiquei intrigada em saber qual era o real motivo pela escolha da licenciatura. Se Carla sabia a diferença entre os dois cursos e não queria ser professora, e sendo a área da saúde, a mesma área do curso de Medicina, que sempre foi o seu sonho, não seria mais óbvio que ela tivesse escolhido o bacharelado? Neste caso, imaginei que a escolha da licenciatura poderia estar atrelada a relação candidato por vaga ou nota de corte. Mas por que ela negaria isso pra mim? Será que a proximidade que eu pensava ter estabelecido com ela não tinha sido suficiente para ela conseguir me contar a verdade.

Como afirma Rocha e Eckert (2008, *on line*), “A disposição de escutar o Outro, não é tarefa evidente. Exige um aprendizado a ser conquistado a cada saída de campo, a cada visita para a entrevista, a cada experiência de observação”. Por isso, somente depois de passar mais tempo na EEFFTO, convivendo com ela e com os demais alunos, percebi que o que eu queria confirmar como verdade, não era algo tão simples. O tom defensivo de Carla e a menção tardia dos alunos acerca da influência da nota de corte ou da relação de candidato por vaga entre as duas modalidades era uma forma deles se protegerem do rótulo de não serem tão bons quantos os alunos do bacharelado, uma vez que a licenciatura poderia se configurar como um curso mais fácil de ingressar que o bacharelado.

Quando acompanhei as aulas dos calouros, eu queria saber se tinha ocorrido alguma mudança de pensamento acerca dos motivos da escolha do curso, pois já fazia três anos de diferença de ingresso na universidade entre eles e os alunos dos períodos finais e, além disso, havia uma diferenciação mais consolidada em relação à especificidade da licenciatura e do bacharelado. No próprio site da instituição, consta uma explicação sobre a especificidade de cada modalidade:

O curso de Educação Física tem duração de 04 anos e é ofertado em duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado. A Licenciatura em Educação Física prepara Professores de Educação Física para atuar em Escolas. O Bacharelado em Educação Física prepara profissionais para atuar no âmbito não-escolar (treinamento, academias, clubes, escolinhas, lazer, hospitais, clínicas etc.)⁵⁴

Neste caso, eu nem precisei ter o trabalho de sair perguntando aluno por aluno sobre os motivos da escolha do curso, pois no primeiro dia de aula de uma disciplina que eu acompanhei de uma turma de 27 calouros, a professora de uma das disciplinas, pediu que eles se apresentassem e respondessem à clássica pergunta: Por que escolheram fazer o curso de educação física?

Posso dizer que a maioria das respostas também apontou o gosto pelo esporte como justificativa da escolha pela educação física, inclusive muitos deles disseram ser ou ter sido atletas, com muito orgulho dessa afirmação.

Dando prosseguimento à pergunta inicial, a professora também questionou se a escolha dos alunos pela licenciatura tinha sido consciente. Vale ressaltar que essa turma de alunos calouros ingressou na UFMG pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) no qual eles

⁵⁴Trecho retirado do site da instituição. Ver http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/graduacao/educacao_fisica_graduacao/.

deveriam escolher uma modalidade de concorrência,⁵⁵ pois havia a opção de escolher dois cursos para tentar pleitear uma vaga na universidade. Portanto, se não fossem contemplados na primeira escolha, ainda poderiam concorrer com uma segunda opção de curso.

Com base nas respostas dos alunos, criei três grupos para facilitar o entendimento: um grupo majoritário de 15 alunos disse que preferia estar no bacharelado, mas em função de não ter conseguido aprovação, optou pela licenciatura. Um segundo grupo, composto por oito alunos, escolheu o curso por gostar da área e, por fim, o terceiro grupo, minoritário, com apenas quatro alunos, optou pela licenciatura por não ter obtido nota para ingressar em outros cursos que não o de educação física. Nesse último grupo permanece a dúvida se os alunos também escolheram a licenciatura em função de uma menor nota de corte ou não em relação ao bacharelado.

Os dados da primeira edição do Sisu 2016, ano em que os alunos ingressaram na UFMG apresentou a seguinte configuração (tabela 1).

TABELA 1- Notas máximas e mínimas Sisu-UFMG 2016

Modalidade/ notas	Bacharelado Matutino		Bacharelado Noturno		Licenciatura Diurno	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
1	619,26	670,34	614,76	646,12	598,06	657,36
2	542,74	674,14	602,82	667,86	538,90	684,34
3	637,58	671,02	612,12	684,78	607,70	672,68
4	654,24	698,80	665,36	694,84	621,06	690,84
AC	650,94	757,76	659,92	734,18	633,64	710,94

Fonte: Site da UFMG⁵⁶

A licenciatura ofereceu nota de corte menor que os dois cursos de bacharelado em todas as modalidades de concorrência, o que também explica o fato de uma parte dos alunos calouros não ter conseguido ingressar no bacharelado.⁵⁷

⁵⁵ 1)Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas; 2)Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, não declarados pretos, pardos e indígenas;3)Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita maior que 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos e indígenas; 4)Escola pública, renda familiar bruta mensal per capita independentemente de renda, não declarados pretos, pardos e indígenas; 5) Ampla concorrência

⁵⁶ <https://www.ufmg.br/sisu/>

⁵⁷ No entanto, quando se observa as notas máximas, o cenário é diferente. A licenciatura apenas teve nota inferior aos dois cursos de bacharelado na modalidade 4 e na ampla concorrência e ficou na frente do bacharelado noturno na modalidade 1, e na frente do bacharelado matutino na modalidade 3 e teve a maior nota máxima entre os outros dois cursos na modalidade 2.

Apesar disso, é importante reafirmar que, embora uma parte dos alunos tivesse um interesse inicial no bacharelado, havia outro grupo de alunos, que mesmo tendo nota para ingressar neste curso, preferiu ingressar na licenciatura. No entanto, durante a minha permanência na EEEFTO, por coincidência ou não, acabei conhecendo mais alunos que preferiam estar no bacharelado, ainda que também tivessem o interesse em cursar a licenciatura mais adiante.

Com os dados acerca dos motivos que fizeram os alunos escolher o curso de educação física, percebi que o gosto por esportes/práticas corporais e /ou aulas de educação física continuava sendo um fator determinante na opção dos alunos pela educação física. No entanto, também identifiquei que o ingresso no curso de licenciatura não estava relacionado necessariamente ou preferencialmente ao gosto pela docência na educação básica.

Essa percepção indica que, embora existam alunos da licenciatura satisfeitos com a sua escolha de curso, o fato é que as DCNs, ao estabelecer percursos formativos autônomos para as duas habilitações, licenciatura e bacharelado, não se configuraram como as principais referências para a escolha dos alunos, uma vez que as chances de ingresso no curso foram mais importantes na decisão deles. Além disso, também é importante mencionar que uma parte dos alunos ainda desconhecia as especificidades de cada uma das habilitações e seus campos de atuação e, por isso se surpreendiam quando passavam a conhecê-las.

6.2 OS PROJETOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS DOS ALUNOS E O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO COM O CURRÍCULO

A fim de conhecer as repercussões das DCNs nos projetos formativos e profissionais dos alunos era necessário, primeiro, conhecer seus projetos. Para tal, me apropriei das noções do antropólogo Gilberto Velho (1994, 2013) acerca de projeto e campo de possibilidades.

Primeiramente, para entender o significado de projeto, é preciso compreender que em uma sociedade complexa moderno-contemporânea coexistem diversificados estilos de vida e visões de mundo, portanto, os projetos dos sujeitos, embora possam se configurar como coletivos, não são vividos da mesma forma (VELHO, 1994).

Baseada em Shultz, a noção de projeto, para Velho (1994, p. 40), significa “conduta organizada para atingir finalidades específicas”. Nesse sentido, o projeto não é algo com o

qual o sujeito nasce. Este, ao contrário, é construído com base na rede social em que ele está vinculado. Portanto, as chances do projeto se concretizar estão relacionadas às oportunidades possibilitadas pela sua rede social, ou seja, pelo seu campo de possibilidades.

A noção de campo de possibilidades se configura como uma “dimensão sociocultural ou espaço para a formulação e realização de projetos” (SHULTZ apud VELHO, 1994, p. 40). Segundo Velho (1994, p. 46), “Os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos”.

Dessa maneira, alguns indivíduos possuem campos de possibilidades mais ampliados que outros, em função de aspectos como o lugar onde vive, as condições financeiras, a cor, a raça, o gênero, o nível de escolarização, a rede de amizades, entre outros. Assim, quanto mais alargado o campo de possibilidades, maiores as chances de um indivíduo conseguir concretizar seus projetos.

Partindo do princípio de que estou me referindo a projetos de alunos de um curso de licenciatura em educação física da UFMG, e, portanto de um lugar específico, com uma identidade universitária, que, por sua vez, a diferencia de outras instituições, assumi a ideia de pensar a EEFFTO como uma das dimensões do campo de possibilidades na qual os alunos possuem para realizar seus projetos formativos e profissionais, individuais e coletivos, que, aliás, foram traçados bem antes do ingresso no curso.

Destarte, pensar a EEFFTO enquanto campo de possibilidade de realização de projetos implica reconhecer que é neste lugar, marcado por posições políticas, ideológicas e epistemológicas que o currículo do curso de licenciatura se realiza enquanto documento e prática. Mais que isso, significa reconhecer também que os currículos são ao mesmo tempo marcados por contextos mais amplos, como as políticas educativas, mas também por contextos mais específicos que revelam as singularidades do cotidiano curricular.

Após conhecer os motivos que levaram os alunos a ingressar no curso, dei prosseguimento às entrevistas, perguntando-os acerca de seus projetos profissionais. Nas entrevistas, os alunos dos períodos finais indicaram que pretendiam atuar em diferentes espaços que extrapolavam o ambiente escolar e, por isso, todos tinham como projeto formativo a realização do curso de bacharelado por meio da continuidade de estudos oferecida na EEFFTO. Duas das minhas informantes que não participaram da entrevista também mencionaram o desejo de realizar a continuidade de estudos. Aliás, como já foi

evidenciado no estudo, para quatro alunos entrevistados, o ingresso no bacharelado via vestibular foi um projeto não concretizado, que poderia ser, enfim, realizado por meio dessa oportunidade.

Explico melhor essa oportunidade oferecida na instituição. Na EEEFTO, os alunos podem solicitar ao colegiado a continuidade dos estudos, ou seja, quem fez a licenciatura pode, ao final do curso, solicitar o ingresso no bacharelado mediante o cumprimento de alguns critérios. Em entrevista, a coordenadora do colegiado informou que um dos critérios exigidos para solicitar a continuidade de estudos é o rendimento semestral global (RSG), uma média ponderada do desempenho acadêmico do aluno em cada semestre que vai de 0 a 5. Para fazer a solicitação, o aluno deve possuir RSG superior a 3 e, além disso, ter o número de semestres disponíveis, pois ao ingressar na graduação regular, o aluno dispõe de 15 semestres para realizar o curso e a continuidade de estudos. São nove períodos no bacharelado noturno e oito semestres no bacharelado diurno. Sendo assim, o aluno só pode fazer o requerimento se tiver um saldo suficiente de semestres pra fazer a outra modalidade solicitada.

Naquele momento, perguntei à coordenadora se os alunos do bacharelado também solicitavam a continuidade de estudos no curso de licenciatura. Ela informou que, apesar de alguns alunos optarem, o mais comum era a solicitação dos alunos da licenciatura. Ela afirmou: “Nem todo mundo pede e costuma mais ser o pessoal da licenciatura para o bacharelado, tipo, quinze pedidos da licenciatura e cinco do bacharelado. A diferença é grande” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Assim, a ideia de fazer o bacharelado por meio da continuidade de estudos pareceu ser um projeto comum dos alunos entrevistados desde o momento em que ficam sabendo dessa possibilidade. Embora essa oportunidade fosse um projeto de muitos alunos da licenciatura, nem todos conseguiam cumprir os requisitos mínimos e alguns desistiam da ideia ao final do curso, pois preferiam ingressar no mercado de trabalho.

No caso específico dos alunos calouros, eu também já sabia de seus interesses em fazer a continuidade de estudos. Os alunos tomam ciência dessa oportunidade logo no início do curso, pois no evento de recepção dos calouros essas informações já são divulgadas pela própria instituição. Assim que ficam sabendo dessa possibilidade, eles já começam a traçar ou retomar seus projetos formativos relacionados ao bacharelado.

Essa possibilidade se configurava para os alunos, como aquilo que Velho (1994) chamou de projetos coletivos, ou seja, quando projetos individuais se cruzam com os coletivos. Isso porque os alunos com os quais tive contato durante a pesquisa, sejam os

calouros ou dos períodos finais, e até mesmo aqueles que ingressaram na licenciatura por convicção ou que tinham como intenção outros cursos que não a educação física, afirmaram, de forma recorrente, que iriam cursar o bacharelado assim que terminassem a licenciatura por meio da continuidade de estudos.

Partindo do pressuposto de que uma predileção de alguns alunos pelo bacharelado pode não estar diretamente relacionada a um desgosto pela licenciatura, busquei saber dos calouros se eles tinham interesse em dar aulas em escolas.

Como sempre chegava alguns minutos antes das aulas começarem, eu conseguia conversar um pouco com os estudantes em grupos menores, o que possibilitava um ambiente mais propício para eles expressarem suas opiniões. Nesse tempo, eu tinha a oportunidade de ouvi-los falar sobre diversos assuntos. Em uma dessas conversas, fiz a pergunta a um grupo de cinco alunos, e a resposta de um deles foi de que não gostaria de trabalhar em escolas, mas se precisasse, ele faria por um determinado tempo, e usou a expressão: “*Fazer o que né!*” (INFORMAÇÃO VERBAL). A outra aluna do grupo disse que tinha interesse em dar aulas, mas pretendia lecionar no ensino superior, pois achava o salário pago aos professores da educação básica muito baixo. Essa aluna, depois que finalizei o trabalho de campo, me enviou uma mensagem pelo *whatsApp* dizendo que iria largar o curso, pois tinha conseguido ser aprovada em Biomedicina na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os demais alunos que participavam da conversa disseram que trabalhariam em escolas, mas completaram a fala do primeiro aluno alegando que a escola é um lugar muito complicado, pois os estudantes são indisciplinados, os professores ganham muito pouco e não há espaço adequado e material suficiente para as aulas. Uma das alunas deu o exemplo de como as suas aulas de educação física na escola eram “rola bola”. Outra aluna mencionou que, na escola particular que ela estudou, as aulas eram muito boas, mas, apesar disso, ela sabia que em outras escolas a situação era bem diferente.

No dia seguinte, me aproximei de outro grupo de quatro alunos e fiz a mesma pergunta. Dois deles disseram que gostariam de dar aulas em escolas, mas queriam trabalhar em outras áreas também. Os outros dois alunos falaram que tinham outros planos, um deles pretendia trabalhar com treinamento esportivo na área de futebol e o outro, na área de lutas.

Continuei com as perguntas ao longo do semestre e as respostas não se diferenciavam muito destas, ou seja, uma parte considerável dos alunos não tinha como projeto futuro trabalhar em escolas, embora não descartassem o fato de lecionar ao menos

por um tempo determinado. Outra parte dos alunos, menos recorrente, manifestava o interesse em trabalhar como professores na educação básica, devido ao fato de ter tido um bom exemplo de professor nas aulas de educação física na escola. O exemplo contrário, ou seja, ter tido aulas ruins de educação física também fazia com que alguns alunos pretendessem seguir a profissão para ter a oportunidade de fazer práticas diferentes daquelas que eles tiveram.

Entre os alunos dos períodos finais entrevistados, embora a escola fosse a prioridade apenas para um aluno, os demais viam esse espaço como uma possibilidade de atuação profissional. No entanto, não abriam mão de trabalhar em outros locais. Quando perguntei aos alunos sobre qual era o lugar que eles tinham o sonho de trabalhar, espaços como grandes clubes esportivos entravam no topo da lista. Das minhas duas informantes que não foram entrevistadas, uma disse não ter qualquer interesse em dar aulas em escolas, já a outra manifestou o desejo de atuar no ambiente escolar.

É importante lembrar que acompanhei os alunos em um momento político bastante conturbado do país, momento em que o governo de Michel Temer, assumiu o governo lançando uma série de medidas que prejudicaram o país e, principalmente, a educação. Nesse cenário conturbado, o governo tentou retirar a obrigatoriedade da disciplina de educação física do ensino médio por meio de uma proposta de reforma desse nível de ensino. Além disso, uma proposta de emenda constitucional, a PEC 241/55, congelou por 20 anos os gastos públicos com a saúde e educação.

Esse cenário trouxe muitas preocupações para os alunos, mais para uns que para outros, o que pude presenciar pelas conversas do grupo do *WhatsApp* da turma. No entanto, esse momento também oportunizou muitas discussões sobre o papel da educação física e dos professores na escola e na sociedade de um modo geral, se configurando para alguns, como um momento de engajamento político e, para outros, um momento de repensar seus caminhos profissionais.

Durante o semestre em que participei do grupo do *WhatsApp* dos calouros, esse foi o segundo tema mais abordado pelos alunos, depois é claro, da OlimpHércules, uma competição esportiva que acontece entre todas as turmas da EEFFTO. Alguns alunos do curso chegaram, inclusive, a participar do movimento de ocupação⁵⁸ do prédio da EEFFTO, decidido em uma reunião da comunidade universitária. Certamente, esse cenário de instabilidade política acabou por marcar os discursos dos alunos, ora reafirmando a

⁵⁸ Essa ocupação do prédio da EEFFTO e de outros espaços da UFMG e de outras IES teve o objetivo de paralisar as atividades para discutir o cenário político do país e propor ações de resistência e enfrentamento.

posição de seguir na licenciatura, ora reavaliando as possibilidades de atuação profissional fora do âmbito escolar.

Posto isso, posso resumir que, se por um lado havia um discurso recorrente de projetos profissionais relacionados com o espaço de atuação extraescolar, por outro, coexistiam na EEFFTO, projetos de alunos que, preferencialmente, desejavam atuar na escola; alunos que desejavam atuar tanto na escola quanto em outros espaços como academias, clubes, centros de treinamento esportivo; e aqueles que, mesmo estando na licenciatura, não desejavam atuar no âmbito escolar. Apesar dos diferentes projetos profissionais, identifiquei a continuidade de estudos como um projeto formativo comum.⁵⁹

Com o que foi apresentado até o momento, podemos, com base em Velho (1994), dizer que o projeto de uma parte dos alunos era fazer o curso de bacharelado, contudo, em razão de não ter conseguido ingressar no curso, a licenciatura se configurava como uma oportunidade para tentar concretizar o projeto de ingressar no curso de educação física.

No entanto, por estarem em um curso de licenciatura, os alunos viam seus projetos esbarrarem em algumas limitações, pois a o foco da formação do currículo do curso, após ter tido seu projeto pedagógico reformulado em 2006, estava direcionado para a educação básica.

Este Projeto Pedagógico Institucional de Licenciatura (Graduação Plena) em Educação Física, compreendida como campo de conhecimento e de intervenção pedagógica, tem como objetivo garantir formação acadêmica de Professores (as) de Educação Física para a atuação na Educação Básica [...] (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 4).

Diante disso, por ter o foco na área escolar, a grade curricular do curso de licenciatura não continha, por exemplo, disciplinas como musculação, biomecânica ou avaliação física.

Para tentar contornar essa situação, o aluno Agenor me contou que uma das estratégias iniciais dos alunos era tentar “puxar” essas disciplinas do curso de bacharelado. No entanto, essas disciplinas não constavam para eles no momento da realização da matrícula via sistema informatizado e por isso não era possível cursá-las. Tive a oportunidade de conversar sobre isso com a coordenadora do colegiado e ela confirmou a situação e ainda informou que os alunos poderiam até se mobilizar e solicitar a matrícula

⁵⁹Durante a minha permanência na EEFFTO, conheci apenas quatro alunos, que informaram não ter o interesse em fazer a continuidade de estudos, dois deles porque não tinham interesse em trabalhar fora da escola e os outros dois porque estavam pensando em fazer um curso de mestrado na área da educação. É claro que isso não quer dizer que não havia mais alunos da licenciatura que não manifestaram o interesse pelo bacharelado.

conversando diretamente com o professor, mas que isso, no geral, não costumava acontecer.

Outra estratégia à qual os alunos recorriam era buscar participar dos projetos de extensão ou grupos de pesquisa vinculados ao bacharelado, os quais, inclusive, se configuram como maioria na EEFFTO, e que pode ser percebido também nas linhas de pesquisa da pós-graduação e nos eventos acadêmicos promovidos na/pela instituição.

Em razão dos grupos de pesquisa/laboratórios/grupos de estudo estarem, em sua maioria, relacionados ao campo das Ciências do Esporte, devido ao fato de a linha de investigação dos cursos de mestrado e doutorado serem da área do treinamento esportivo, muitos alunos viam a oportunidade de desenvolver seus projetos de iniciação científica ou trabalho de conclusão de curso nesse campo.

No caso dos projetos de extensão, ocorria o mesmo. Dos 28 projetos de extensão listados no site da instituição, a maior parte deles está relacionada às áreas de atuação fora do âmbito escolar, o que aproximava os alunos dos espaços de atuação que eles almejavam quando ingressaram no curso. No entanto, no período em que estive presente na instituição, apesar de sete entre os nove editais abertos para a oferta de bolsas de extensão não especificarem a exigência dos alunos pertencerem ao bacharelado ou a licenciatura para concorrer às vagas, parte dos alunos de uma turma de período final relatou, durante uma aula, que, em alguns casos, os professores coordenadores desses projetos de extensão não os admitiam como bolsistas, apenas como voluntários, pois era dada prioridade aos alunos do bacharelado.

Ainda assim conheci vários alunos da licenciatura que estavam atuando em projetos de extensão com ou sem bolsa, que a princípio teriam maior relação com o curso de bacharelado. Além disso, havia os eventos científicos acadêmicos realizados na instituição que os alunos poderiam participar. Dos 26 eventos acadêmicos realizados na EEFFTO ou em parceria com esta, foram tratados diferentes temas e a maior parte deles estava relacionada ao campo de atuação do bacharel.

Apesar dessas possibilidades, o fato é que mesmo que os alunos adquirissem as experiências e os conhecimentos da área que eles se interessavam, havia uma preocupação acerca da restrição dos espaços de atuação do licenciado imposta pelo Conselho Federal de Educação Física (Confef)/Conselho Regional de Educação Física (Cref), o que mostra que os alunos, apesar de possuírem uma margem de autonomia para construir suas trajetórias curriculares, acabavam encontrando barreiras que podiam fazer com que eles não concretizassem seus projetos. Sobre isso, Velho (1994) informa que, apesar de existir uma

possibilidade de autonomia dos atores sociais, os indivíduos-sujeitos ainda que possam fazer escolhas “são empurrados por forças e circunstâncias que têm de enfrentar e procurar dar conta” (VELHO, 1994, p. 45).

Em decorrência disso, a continuidade de estudos era vista como a grande oportunidade para aqueles alunos que não tinham conseguido ingressar no bacharelado. Sendo assim, eu me questionava se, a continuidade de estudos faria com que a licenciatura se configurasse apenas como uma porta de entrada no curso de educação física, com a finalidade de cursar o bacharelado. Nesse caso, a licenciatura seria apenas meio e não fim?

A partir do que foi dito até o momento, era de se esperar que isso acontecesse e em alguns casos, isso aconteceu sim. Havia alunos da licenciatura, principalmente entre os calouros, que revelaram continuar no curso porque sabiam que poderiam fazer a continuidade de estudos e revelaram não ter interesse em trabalhar na área escolar.

No entanto, pude perceber que para outros alunos calouros, a continuidade de estudos não somente permitiria a possibilidade de ingressar no bacharelado para poder atuar nas áreas fora do âmbito escolar, mas também ampliar o mercado profissional, já que a escola, apesar de não se configurar como o desejado local de trabalho por parte de alguns, também não era descartada de seus planos. A ideia deles era de que, tendo o diploma de licenciado e de bacharel, eles teriam mais chances de conseguir uma vaga no mercado de trabalho.

Por outro lado, os alunos dos períodos finais, em razão de sua vivência curricular, conseguiam ir além do discurso de ampliação de mercado de trabalho. Eles, claro, não descartavam esse aspecto, no entanto, mais que isso, percebiam essa oportunidade como uma maneira de obter uma formação mais completa. Essa percepção dos alunos era decorrente de um entendimento de que os dois cursos eram complementares, e cursá-los era uma oportunidade de ter uma formação mais ampla, mais completa, independente do campo de atuação escolhido.

Os alunos dos períodos finais reconheciam que há elementos da licenciatura que não são contemplados no bacharelado, mas que são indispensáveis ao professor que vai atuar tanto nos espaços escolares como em outros espaços, assim como evidenciaram respectivamente, os alunos Agenor e Lúcia durante a entrevista:

“Eles (os alunos que fizeram a continuidade) sempre falam que quando a gente forma nos dois, você consegue ter uma mente mais aberta, consegue ver o todo da área” (INFORMAÇÃO VERBAL).

“As formações são complementares. Quem fizer apenas a licenciatura, vai ficar em defasagem com os conhecimentos do bacharelado” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Esse discurso de complementação da formação proferido pelos alunos mostra que os dois cursos, licenciatura e bacharelado, têm se configurado dentro da EEEFTO de formas distintas, mesmo sendo os três primeiros períodos com disciplinas comuns. É em decorrência dessa diferença entre os cursos, que os alunos dos períodos finais percebem que é a formação, a condição que vai possibilitá-los ter os conhecimentos para trabalhar em diferentes áreas de atuação.

A explicação está no fato de que os alunos dos períodos finais da licenciatura, ao participarem de laboratórios/grupos de estudo em áreas como a aprendizagem motora, treinamento esportivo, biomecânica e terem contato com alunos e professores que fazem parte desses grupos, percebem ou são levados a perceber que a formação que tiveram na licenciatura não dá conta de “competir” com os alunos do bacharelado em espaços de atuação como academias, clubes esportivos, escolinhas de esportes, ainda que o Confef/Cref não restrinja o campo de atuação do licenciado à escola.

Em contrapartida, também ouvi dos alunos dos períodos finais que as discussões realizadas em disciplinas específicas da licenciatura poderiam contribuir com a formação do bacharel, como afirmou o aluno Tadeu ao mencionar que, essas disciplinas poderiam proporcionar “uma relação mais próxima com o outro, sem colocar o movimento ou a técnica em primeiro lugar, antes do sujeito” (INFORMAÇÃO VERBAL). Para Tadeu, a licenciatura oferece “uma formação assim maior, mais humana, porque pensando assim no bacharelado falta um pouco disso na formação deles [...]. Então eu acho que a licenciatura aproxima esse lado mais humano, até o jeito de lidar com as pessoas” (INFORMAÇÃO VERBAL). Da mesma forma, a aluna Lúcia complementou: “Quando a gente tem psicologia da educação, eu acho importante tanto para licenciatura quanto para o bacharelado. Querendo ou não eles vão lidar com pessoas” (INFORMAÇÃO VERBAL).

É por isso que praticamente todos os alunos com os quais conversei, afirmaram que preferiam ter uma formação única, seja pela ampliação do mercado de trabalho, seja para ter uma formação mais ampla. Sem poder ter essa formação única, os alunos buscavam caminhos para concretizar seus projetos. No entanto, mesmo os projetos coletivos são vivenciados de formas diferentes. O estudo evidenciou que o processo de negociação da realidade realizado pelos alunos para concretizar seus projetos, pode se alterar ao longo do processo formativo, mesmo em projetos coletivos, como o desejo de fazer a continuidade

de estudos, devido às singularidades desse processo. Velho (1994) nos auxilia nesse entendimento ao afirmar que “Um projeto coletivo não é vivido de modo totalmente homogêneo pelos indivíduos que o compartilham. Existem diferenças de interpretação devido a particularidades de status, trajetória [...]” (VELHO, 1994, p. 41).

É no processo de negociação da realidade do processo formativo que alguns alunos começam a perceber as diferenças entre os cursos, e a ver a licenciatura como projeto profissional, principalmente quando conseguem ver sentido nas aulas de educação física na escola ou quando pretendem romper com um ciclo de aulas marcadas pelo famoso “rola bola”. A aluna Carla sintetizou muito bem esse processo ao afirmar: “Agora que a licenciatura está começando a fazer sentido pra mim!” após ter tido aula como uma professora já no semestre final do curso.

Essa alteração nos projetos de alguns alunos pode ser explicada pelo potencial de metamorfose do indivíduo, no qual “a transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente” (VELHO, 1994, p. 48). Deste modo, é possível afirmar que foi no decorrer na formação, mesmo com a oportunidade da continuidade de estudos, que parte dos alunos passou a enxergar, ao menos uma possibilidade de atuação profissional que, até então, não existia, ou existia de forma secundária. A aluna Lúcia retrata bem essa realidade quando afirma: “Eu aprendi a gostar da licenciatura”.

Com base no que foi exposto até aqui é possível afirmar que as DCNs, trouxeram de fato, uma reestruturação curricular, que a princípio, se configurava como um impedimento para a concretização dos projetos formativos e profissionais dos alunos que preferiam estar no bacharelado.

No entanto, a possibilidade de continuidade de estudos ofertada pela EEFFTO trouxe a chance de realização das duas modalidades. Ao cursar a licenciatura, mesmo a contragosto para alguns, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer mais a fundo as discussões pedagógicas em disciplinas que, certamente, seriam reduzidas em número ou em carga horária caso o currículo fosse único para as duas habilitações, haja vista a diferença de correlação de forças que existe entre as áreas pedagógica e do treinamento esportivo dentro da EEFFTO.

É fato que a formação independente para os dois cursos não fez com que os alunos ingressassem no curso a partir de suas preferências formativas e profissionais, já que uma parte considerável deles preferia ter ingressado no bacharelado. Ou seja, não é porque a licenciatura passou a ter um foco formativo diferente do bacharelado, que a primeira passou a atrair alunos interessados em atuar no âmbito escolar.

Por outro lado, identifiquei que, a partir do contato com essas discussões pedagógicas, os alunos perceberam que as duas modalidades do curso eram importantes para quem vai ser professor, independente do campo de atuação, ainda que, alguns deles, não tivessem o objetivo de dar aulas em escolas.

Assim sendo, ainda que as DCNs tenham, de fato, alterado a dinâmica curricular, fazendo-se necessário aumentar o tempo de permanência do aluno na instituição para realizar as duas modalidades, prolongando também o tempo para a realização dos projetos formativos e profissionais, o fato é que a EEEFTO, com sua tradição acadêmico-científica, acabou por ter mais destaque no modo como os currículos são vividos que as próprias DCNs, isso porque, embora estas indiquem que a formação em licenciatura deva ter como foco a formação de professores para atuar na educação básica, ela não restringe a atuação profissional do licenciado à escola, nem mesmo nega a possibilidade de desenvolver conteúdos ou disciplinas que teriam mais vínculos com campos de atuação extraescolar.

Quem, na verdade, estabelece essas regras é a própria instituição quando possibilita ou não a matrícula de alunos de licenciatura nas disciplinas do bacharelado, ou quando o colegiado impõe regras sobre a realização de estágios ou atividades em projetos de extensão relacionados a essa área, impedindo alunos da licenciatura de concorrerem às vagas de monitorias ou projetos de extensão que não estão vinculados à escola.

É por isso que no estudo de Patrocino (2013) alunos do curso de licenciatura em educação física da EEEFTO afirmaram em entrevista que a relação dos representantes do colegiado com o Conselho Regional de Educação Física (CREF) era determinante na liberação deles para trabalhar em escolinhas de esporte dentro de escolas, ou seja, quando o colegiado era composto por professores com vínculos maiores com Cref, os alunos da licenciatura não eram liberados para estagiar nesses espaços. O mesmo foi dito a mim pelos alunos do Diretório acadêmico quando tive a oportunidade de conversar com eles em uma reunião.

CAPÍTULO 7- REPERCUSSÕES DAS DCNs NA VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DO CURRÍCULO REFORMULADO

No estudo da minha dissertação de mestrado (ALVES, 2014), considerei que as diferentes formas de compreender a Educação Física, tanto epistemologicamente quanto politicamente, tiveram maiores repercussões na seleção e organização dos conhecimentos da proposta curricular do curso de licenciatura da EEEFTO que as próprias DCNs, embora estas também tivessem sido importantes referências. Neste capítulo, busco responder às seguintes questões: Quais são os conhecimentos mais valorizados no currículo após a reconfiguração curricular realizada a partir das DCNs? Quais são os conhecimentos elencados como mais importantes na formação segundo os alunos?⁶⁰ Quais argumentos eles utilizam para justificar suas respostas? Quais as repercussões das DCNs na valorização dos conhecimentos do currículo?

Para responder a essas perguntas, o capítulo foi organizado em duas seções: a) Os conhecimentos mais valorizados do currículo e b) Os motivos que interferem na valorização dos conhecimentos pelos alunos.

7.1 OS CONHECIMENTOS MAIS VALORIZADOS DO CURRÍCULO

Devido ao fato de a Educação Física enquanto área acadêmica estar intimamente relacionada às diferentes áreas de conhecimento como as Ciências da Saúde, as Ciências Sociais e as Ciências humanas, os conhecimentos das diversas naturezas se cruzam nos currículos por meio das disciplinas. Basta olhar, por exemplo, uma grade curricular de um curso de educação física para notar a variedade de conhecimentos de diferentes naturezas presentes nele. Sendo assim, temos desde aquelas disciplinas relacionadas à história, à antropologia, à sociologia, passando por disciplinas do campo educacional como a psicologia da educação ou política educacional e chegando às disciplinas relacionadas às ciências biológicas como anatomia, bioquímica, fisiologia entre outras.

Para Lovisolo (1996), isso revela a dificuldade ou, segundo ele, “talvez mesmo a impossibilidade de construção de uma identidade disciplinar. Dificuldade de estabelecer

⁶⁰ Assim como informei no quarto capítulo, acabei me aproximando mais dos alunos durante a investigação que dos professores. Hoje consigo perceber que talvez tenha sido uma estratégia inconsciente de me manter “neutra” entre os grupos de professores que defendiam posições políticas e epistemológicas divergentes dentro da EEEFTO. Devido a isso, o foco da atenção da investigação acabou por se dirigir, na maior parte das vezes, aos alunos.

acordos, portanto, sobre o objeto teórico próprio e um consenso mínimo sobre as metodologias apropriadas para seu desenvolvimento” (LOVISOLO, 1996, p. 51).

Mesmo diante dessa dificuldade de definição de uma identidade disciplinar, não é possível negar que, historicamente, alguns conhecimentos foram mais valorizados pela Educação Física, notadamente aqueles relacionados às ciências naturais. Segundo Mendes (2002, p. 71), “a educação física continua compreendendo o corpo como máquina e ainda recebe influências fortes da medicina do esporte que, ao colaborar com a exacerbação do esporte de rendimento, continua buscando a padronização dos corpos e a perfeição dos gestos”.

Ainda no estudo da dissertação, realizei uma investigação sobre as naturezas dos conhecimentos mais presentes no currículo da instituição. A intenção era perceber se as divergências ou polarizações presentes no debate epistemológico da área tiveram mais repercussões no currículo prescrito que as próprias DCNs.

Quando me refiro às polarizações do debate epistemológico,⁶¹ estou destacando aquelas que ficaram conhecidas como a vertente científica *versus* a vertente pedagógica. A primeira vertente pretendia construir uma ciência para a área e, segunda entendia a Educação Física como uma prática de intervenção pedagógica.

Na vertente científica, a criação de uma ciência para a área era compreendida, segundo Betti (2009, p. 149), “[...] como uma estratégia de sobrevivência no interior das universidades”. Para Tani (1996), o problema maior da Educação Física era a ausência de um corpo de conhecimentos acadêmico-científicos próprio do campo, já que este apoiava-se numa “muleta falsa”, acreditando que os conhecimentos teóricos de que necessitava vinham das ciências-mãe, como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Fisiologia, entre outras. A questão é que estas ciências-mãe nunca se preocuparam em produzir o conhecimento que a Educação Física buscava.

Diante do questionamento se a Educação Física poderia ser uma ciência, Bracht (1999) ressaltou que o apelo à cientifização poderia ser problemático, porque a racionalidade científica é limitada em relação às necessidades de fundamentação de sua prática. Para o autor, era necessário superar o modelo tradicional da racionalidade

⁶¹ Outras duas polarizações ficaram conhecidas no debate epistemológico: 1) polarização entre correntes social versus biológica, progressista versus reacionário, esquerda versus direita e 2) Polarização entre aqueles que defendiam a presença dos giros epistemológicos no debate e aqueles que expressaram reação ao pós-modernismo na Educação Física.

científica e enfrentar outro modo de pensar da nova filosofia da ciência, que se colocava como relativista, pois não reconhecia a superioridade da racionalidade científica diante de outras formas de conhecer a realidade.

É preciso considerar os limites da própria racionalidade científica, quanto ao fornecimento dos fundamentos de nossa prática. Como sabemos, a prática pedagógica envolve sempre uma dimensão ética de caráter normativo, ou seja, se a ciência se atém ao fático, a prática pedagógica opera também no plano do contrafático (do dever ser). Outra dimensão importante presente no âmbito pedagógico é a dimensão estética. Sem me alongar no assunto, diria que o teorizar na EF precisa ultrapassar as limitações da racionalidade científica, para integrar no seu teorizar/fazer a dimensão do ético e do estético (BRACHT, 1999a, p. 39).

Numa linha de pensamento semelhante à Bracht (1999a), Betti (2005) afirma que a concepção tradicional de ciência privilegia delineamentos experimentais reducionistas que buscam validações internas. Assim, a matriz científica da Educação Física não se volta para as preocupações da prática profissional-pedagógica da área, uma vez que esta, segundo Betti (2005, p. 195), não se adequa à “concepção tradicional de ciência e [a] os delineamentos de pesquisa que a acompanham”, pois “pouco podem ajudar a questioná-la, intervir, melhorá-la qualitativamente [...]” (BETTI, 2005, p. 195).

Para Bracht (1997), a embora a Educação Física não devesse ser considerada uma ciência, isso não significava que ela não estivesse interessada nos conhecimentos produzidos pelo campo científico. Para o autor, a Educação Física é uma prática de intervenção e sua característica é a “intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal/movimento. Ou seja, nós da EF interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico” (BRACHT, 1997, p. 10).

Todo esse contexto de debate acabou por repercutir nos cursos de formação, já que os professores das Ies assumem, de uma maneira ou outra, uma das formas de conceber a área, o que acaba por repercutir na forma como eles tratam os diferentes conhecimentos e também na maneira como os ensinam.

Dessa forma, a fim de verificar quais eram os conhecimentos mais valorizados no currículo prescrito, reformulado a partir das DCNs, realizei no estudo da dissertação uma análise do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura (PPL) em educação física da EEEFTO-UFMG e dos documentos que auxiliaram a sua reelaboração.

Sendo o PPL um documento elaborado em consonância com as DCNs⁶² é fundamental dizer que não encontrei nestas, qualquer referência de que os currículos deveriam privilegiar algum tipo de natureza de conhecimento. O artigo 7º da Resolução CNE/CES nº 7/2004 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, inclusive, menciona a autonomia das Ies na organização de seus currículos e estimula a articulação entre as diferentes dimensões do conhecimento como apresento a seguir:

Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar. § 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento: a) Relação ser humano-sociedade b) Biológica do corpo humano c) Produção do conhecimento científico e tecnológico § 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano b) Técnico-instrumental c) Didático-pedagógico (BRASIL, 2004. p. 3).

Além das DCNs, o PPL foi elaborado em consonância com um parecer emitido por uma Comissão de Avaliação do MEC sobre o curso de licenciatura da EEEFTO, realizado no ano de 2000. Esse parecer apontava uma ênfase de disciplinas de cunho biológico e esportivo nas disciplinas do curso. Com base nesse parecer é possível perceber que o currículo anterior privilegiava conhecimentos de matriz biológica e esportiva.

Assim sendo, para verificar se a grade curricular do curso de licenciatura pós-reconfiguração tinha diminuído sua ênfase nas disciplinas esportivas e de base biológica, fiz a contabilização das disciplinas e de suas cargas horárias. No caso das disciplinas esportivas, houve uma diminuição da carga horária, de 60 horas para 30 horas apesar de as disciplinas esportivas ainda estarem em maior número se comparadas às outras práticas como dança, ginástica, lutas e jogos e brincadeiras.

Em relação às disciplinas de base biológica obrigatórias, compreendidas como ciências-mãe, verifiquei que algumas delas foram excluídas como a Biomecânica, a Citologia e Histologia Geral. No entanto, na grade curricular atual percebi que existia um equilíbrio entre as disciplinas de base biológica em relação às disciplinas de base humana

⁶²Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (Parecer CNE/CP nº 009/2001, de 08-05-2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18-02-2002; Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19-02-2002); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Educação Física (Parecer CNE/CES nº 0138/2002, de 03-04-2002; Parecer CNE/CES nº 0058/2004, de 18-02-2004; Resolução CNE/CES, nº 7, de 31-03-2004).

ou social, pois, se por um lado, mais horas foram dedicadas à primeira, havia um número maior de disciplinas relacionadas à segunda, como mostra o quadro 8.

Ciências Humanas/sociais	Carga Horária/ Número de disciplinas	Ciências Biológicas	Carga Horária/ Número de disciplinas
História e EF	45 h	Anatomia Humana	90 h
Antropologia e EF	30 h	Bioquímica	90 h
Filosofia e EF	45 h	Cinesiologia	45 h
Psicologia da Educação	60 h	Fisiologia Humana e Biofísica	120 h
Sociologia da Educação	60 h	Fisiologia do Exercício	45 h
Psicologia das Atividades Físicas e do Esporte	30 h	Comportamento Motor	45 h
Política Educacional	60 h		
Didática da Licenciatura	60 h		
Total	390 h / 9 disciplinas	Total	435h/ 6 disciplinas

QUADRO 8- CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS DE BASE HUMANAS/SOCIAL E BIOLÓGICA

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPL

No entanto, verifiquei que esse equilíbrio estava longe de representar um consenso de que deveria haver disciplinas de conhecimentos de diferentes naturezas na grade curricular. Na verdade, ele era fruto de uma intensa disputa entre os professores que ministravam essas disciplinas, pois, cada um deles, a partir de sua concepção epistemológica e também por questões políticas, defendia o lugar de sua disciplina ou área de conhecimento no currículo (ALVES, 2014), perfazendo o entendimento de que o currículo “deve ser visto como parte dos jogos de interesses que definem o trabalho acadêmico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas” (NÓVOA, 1997, p. 14).

Destarte, o aparente equilíbrio entre os conhecimentos no currículo prescrito também não significava muita coisa, já que as demais disciplinas não contempladas no quadro poderiam desequilibrar esse resultado. Disciplinas como Atividade física e Saúde

ou Ensino de Basquete, por exemplo, poderiam tomar como referência os conhecimentos de uma natureza ou de outra.

Uma das possibilidades era então olhar as ementas dessas disciplinas a fim de perceber a referência epistemológica de cada uma delas, mas isso recairia em um segundo problema: tomar o currículo prescrito como vivido, pois os professores não ficam presos às ementas das disciplinas.

Assim sendo, a análise não poderia recair somente sobre os documentos prescritos, já que, apesar das ementas apontarem determinados conhecimentos, sabemos que dependendo do professor que assume uma disciplina, o foco de atenção pode ser bem diferente.

Quando fui a campo realizar a etnografia, eu pretendia conhecer como essa relação entre os conhecimentos das diferentes naturezas se manifestava no cotidiano curricular, pois o argumento de que as DCNs promoveram a fragmentação da área não me parecia justa, já que a Educação Física se encontra há tempos fragmentada, basta ver o que vem acontecendo na pós-graduação, local privilegiado para a produção do conhecimento, no qual as diferentes formas de ser da Educação Física se potencializam. É notável que existe uma correlação de forças desigual entre as três subáreas,⁶³ Biodinâmica, Pedagógica e Sociocultural na pós-graduação, sendo a primeira, aquela que praticamente domina o cenário científico, pois adequa-se melhor à política científica proposta pela Capes e, as demais, aquelas que vêm, a duras penas, tentando alcançar os índices de publicação exigidos para se manter nos programas.

Além disso, não são novidade os apontamentos dos estudos sobre uma valorização de determinados conhecimentos nos currículos dos cursos de educação física, em destaque, aqueles relacionados ao modelo biomédico (MENDES 2005; ARAGÃO, 2005; ALBERTO; LOBATO, 2007).

⁶³ Segundo Manoel e Carvalho (2011) houve uma alteração na estruturação dos programas de pós-graduação no decorrer dos anos 1990. Apesar da manutenção do termo educação física, propuseram de diferentes áreas de concentração com inspiração no movimento disciplinar. Cada área de concentração corresponde a uma subárea. São elas: biodinâmica, sociocultural e pedagógica. A biodinâmica compreende as atividades de pesquisa dentro de subdisciplinas como bioquímica do exercício, biomecânica, fisiologia do exercício, controle motor, aprendizagem e desenvolvimento motor, além de alguns campos aplicados, como nutrição esportiva e treinamento físico e desportivo, orientados pelas ciências naturais. A subárea sociocultural contempla temáticas como esporte, práticas corporais e atividade física sob um viés sociológico, antropológico, histórico e filosófico. Por fim, a subárea pedagógica busca investigar questões relacionadas à formação de professores, ao desenvolvimento curricular, aos métodos de ensino e à pedagogia do esporte, bem como de tratar de aspectos metodológicos, sociais, políticos e filosóficos da educação. As duas últimas subáreas são orientadas pelas ciências sociais e humanas.

Sabemos que, historicamente, nossa formação vem sendo marcada por uma tendência generalista para atender à diversidade da ação profissional; por uma estrutura curricular que beneficia a fragmentação do conhecimento e a valorização de disciplinas de cunho biológico em detrimento do conteúdo disciplinar das Ciências Humanas; e pela ênfase na formação técnico-esportiva, eminentemente, prática técnico-linear ou recreacionista (PAIVA, FIGUEIREDO e ANDRADE FILHO, 2006).

Sendo assim, quando fui a campo, não o fiz de mente totalmente aberta, sem esperar que houvesse uma valorização maior dos conhecimentos oriundos das ciências biológicas em detrimento de conhecimentos de outras naturezas nos espaços formativos da EEFFTO e, portanto, no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física também. Afirmo isso com base não somente na dicotomia existente entre aqueles que fazem seus estudos na biodinâmica e aqueles que fazem suas pesquisas nas áreas pedagógica e sociocultural, mas, principalmente, porque eu investigava o currículo de uma instituição, em que os diferentes espaços formativos como grupos de pesquisa, laboratórios e projetos de extensão, em sua maioria, estavam mais próximos de uma concepção epistemológica de educação física que se alinha com o modelo biológico-esportivo.

Se a EEFFTO se configurava um dos campos de possibilidades para a realização dos projetos formativos e profissionais dos alunos, ela poderia criar terreno favorável ou não para a concretização ou alteração desses projetos e, portanto, interferir nos critérios que os alunos utilizam para valorizar certos conhecimentos e não outros.

Contudo, por se tratar de uma etnografia, eu estava atenta ao fato de que “[...] o campo irá sempre surpreender o pesquisador” (URIARTE, 2012, p. 2). O ponto de partida para a investigação foi a menção dos alunos sobre o fato de que as disciplinas eram ministradas de acordo com o professor que as assumiam. Alguns alunos, inclusive, mencionaram que disciplinas comuns ministradas por professores diferentes assumiam o tom do professor que a ministrava.

A diferença entre as disciplinas cursadas, segundo os alunos, não estava relacionada somente ao método de aula, mas também às referências bibliográficas, aos autores utilizados e formas de avaliação, o que justificava a frase do aluno Tadeu em entrevista sobre um professor que assumiu uma disciplina que antes era ministrada por outro: “E ele já chegou numa pegada totalmente diferente da aula que o outro dava” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Se os professores possuíam toda essa autonomia, informada por alguns alunos, eu não poderia ignorar o perfil do corpo docente. Identificar que metade dos professores

realizou seus estudos de pós-graduação no Programa de Ciências do Esporte na UFMG reforçava o indicativo do tipo de conhecimento mais valorizado no currículo, visto que as linhas de pesquisa presentes no programa pertencem à área do Treinamento Esportivo, que possui vínculos com os conhecimentos produzidos na Biomecânica, no Comportamento Motor, na Fisiologia, na Psicologia do Esporte, nas Neurociências entre outras. Porém, como mostra o perfil do quadro docente no site da EEEFTO, havia também professores de outras áreas, fazendo com que as disciplinas fossem ministradas a partir de concepções epistemológicas diferentes. Lovisolo (1996) expressa bem essas diferentes formas de ver a área em:

Por mais que fisiologia e sociologia estudem o esporte, supostamente o mesmo fenômeno empírico, as perguntas que se fazem são tão diferentes como os conceitos que utilizam para formular e responder as suas questões específicas. A pergunta, esse comando da pesquisa, faz-se dentro de cada tradição de pesquisa e é na tradição que gera seu significado. Cada disciplina interroga os fenômenos dos esportes a partir de sua própria autonomia. Assim, o fisiólogo não aceitaria uma explicação sociológica, inexistente, para as curvas de lactato, nem o sociólogo uma explicação bioquímica para a atração do esporte ou a violência no futebol (LOVISOLO, 1996, p. 63).

Esses olhares distintos dos professores para a Educação Física eram facilmente identificados por mim. Eu conseguia perceber as orientações epistemológicas de cada um deles, seja porque alguns professores expressavam abertamente suas posições ou porque, mesmo quando isso não acontecia, ainda era possível identificá-las pelas referências adotadas na disciplina, nos modos como tratavam os conteúdos e até mesmo quando tentavam parecer “neutros”.

Ressalto aqui, que mesmo não tendo a intenção de rotular os professores e enquadrá-los em caixinhas epistemológicas, não sou ingênua de negar que as polarizações presentes em nossa área repercutiam nas aulas deles. Assim sendo, quando um professor escolhia determinadas formas de abordar um conteúdo e avaliar os alunos entre as tantas que existem ou quando escolhia um grupo de autores e não outros, ele estava escolhendo, na verdade, uma forma de conceber a educação física e, portanto, marcando uma posição política e epistemológica, já que “qualquer decisão curricular é política. Qualquer decisão curricular está vinculada a um modo de ver o mundo que se quer legitimar e tornar hegemônico. Com isso, qualquer decisão curricular, converge com determinados ideais e diverge de outros” (NEIRA, 2009, p. 123).

Nas aulas das disciplinas relacionadas à elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC), eu conseguia, por exemplo, perceber a perspectiva de ciência que estava sendo tratada na disciplina. Isso ficava claro quando o modelo de pesquisa mais discutido

em aula era o modelo das ciências naturais, no qual a pesquisa quantitativa era destacada. A explicação estava no vínculo que os professores que ministravam essas disciplinas mantinham com a pesquisa, pois todos eles realizam seus estudos na área biomédica. Caso a disciplina fosse ministrada por professores que realizam seus estudos na humanidade ou nas ciências sociais, certamente, eles conduziriam as disciplinas a partir de suas afinidades epistemológicas.

Além disso, nessas disciplinas, as áreas de pesquisa do bacharelado acabavam tendo mais destaque em relação à licenciatura e, por isso, era comum identificar alunos da licenciatura fazendo seus trabalhos de TCC com temas que não mantinham relação com a educação física escolar, ou, quando mantinham, a escola era apenas o local da realização da pesquisa e os estudantes, os sujeitos que seriam pesados, medidos, avaliados fisicamente.

A valorização dos conhecimentos do currículo também era percebida no destaque que alguns eventos científicos possuíam na EEFFTO. Sobre isso, a aluna Sílvia exemplificou, em entrevista, que os eventos acadêmicos realizados na área do bacharelado eram mais valorizados que aqueles que buscavam tratar de temas relacionados à licenciatura.

Você vai num evento organizado pelo departamento de esporte, você vê ali 150, 200 inscrições no congresso. Você vai num evento da licenciatura é 70 pessoas, 80 pessoas no máximo. Então você vê assim que tem um grau de importância até mesmo de adesão dos alunos em participar de um evento organizado pelo departamento de esporte e a adesão dos alunos em participar dos eventos organizados pela licenciatura. Eles têm uma maior adesão pra área do departamento de esportes. Eu por exemplo, tenho muitos certificados do departamento de esporte tanto da psicologia, quanto da área do que trabalha com as teorias e práticas os esportes que tem maior adesão e tem publicações de maior peso (INFORMAÇÃO VERBAL).

Em razão disso, quando pergunteis aos alunos acerca das áreas de conhecimento mais valorizadas do currículo, me deparei com uma incoerência, ou pelo menos eu achava que era. A incoerência residia no fato das respostas dos alunos não serem consensuais. No entanto, aprendi com Geertz (2008, p. 13) que “a coerência não pode ser o principal teste de validade de uma descrição cultural”.

Em conversa com os alunos que compunham o Diretório Acadêmico, eles disseram que a licenciatura era um tanto quanto desvalorizada em relação ao bacharelado, e, por isso, as disciplinas que possuíam maior aproximação com o treinamento esportivo e as disciplinas de base biológica acabavam tendo mais prestígio na formação.

Por outro lado, três alunos tiveram grande dificuldade para indicar se existia um conhecimento ou disciplina mais valorizada no currículo.⁶⁴ Tive, então, que refazer as perguntas explicando-lhes que no curso de educação física nós temos conhecimentos de diferentes naturezas (naturais, humanas e sociais), e que, por vezes, esses conhecimentos eram privilegiados nos currículos em detrimento de outros e assim perguntar se eles percebiam a valorização de determinadas área do conhecimento no curso.

Após explicar com mais detalhes essa questão epistemológica da nossa área, a aluna Carla disse que o destaque no currículo era a cultura corporal de movimento, uma vez que, segundo ela, este era o tema mais tratado nas aulas. Já Sílvia, achava que as disciplinas mais valorizadas eram as disciplinas de Ensino,⁶⁵ pois eram aquelas que estavam em maior quantidade no currículo. No entanto, ela não conseguia perceber qual era a orientação científica dessas disciplinas.

O aluno Agenor informou que eram as disciplinas de treinamento esportivo aquelas mais valorizadas no currículo, diferentemente da aluna Lúcia que afirmou ser a área das ciências humanas, aquela com maior peso no curso devido à presença das disciplinas relacionadas aos ensinamentos de práticas corporais,⁶⁶ contrariando, por exemplo, a posição dos alunos do diretório acadêmico e dos alunos Tânia, Carlos e Pedro, que indicaram as disciplinas de base biológica como mais valorizadas.

A aluna Tânia, que afirmou perceber o peso do currículo maior nas ciências biológicas, apontou que isso se devia à maior carga horária das disciplinas relacionadas com essa área no currículo. No entanto, quando lhe avisei que tinha contabilizado a carga horária das disciplinas e não verifiquei um desequilíbrio marcante entre elas, a aluna afirmou que as disciplinas de Ensino dos esportes eram, em sua maioria, baseadas nas referências do treinamento esportivo e das ciências naturais. Segundo ela,

Depende do professor, mas em suma é mais para a parte biológica. Os professores que dão essas disciplinas são mais do departamento de esportes e são mais ligados ao treinamento. É porque alguns professores do ensino de são da fisiologia, do treinamento... (INFORMAÇÃO VERBAL).

⁶⁴ Essa dificuldade pode estar relacionada ao fato do currículo do curso não possuir uma disciplina que contemple especificamente o debate epistemológico da área.

⁶⁵ As disciplinas de Ensino compreendem as seguintes disciplinas: Ensino de Ginástica, Ensino de Jogos, brinquedos e brincadeiras, Ensino de Handebol, Ensino de Lutas, Ensino de Basquetebol, Ensino de Atletismo, Ensino de natação, Ensino de Ginástica Olímpica, Ensino de Voleibol, Ensino de futebol, Ensino de Futsal, Ensino de Ginástica Rítmica, Ensino de Danças brasileiras, Ensino de Danças Contemporâneas, Ensino de Capoeira, Ensino de Educação Física na Educação Infantil e Ensino de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio.

⁶⁶ Compreendem as mesmas disciplinas citadas na referência 63, com exceção das disciplinas Ensino de Educação Física na Educação Infantil e Ensino de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio

O aluno Tadeu também compartilhou desse mesmo entendimento como se observa em:

Quando é mais prática é muito o lado biológico, mesmo por ser prática acho que eles nem... Só as disciplinas tipo ensino de educação física no ensino fundamental e médio e no ensino infantil são diferentes dos outros ensinos como o ensino de futebol, ensino de vôlei. Nessas [refere-se às disciplinas ensino de educação física no ensino fundamental e médio e no ensino infantil] eu já vejo outra pegada, um lado mais social e humano, só que essas são três, os outros ensinos são quatro ou cinco, então eu acho que tem essa hegemonia (INFOMRAÇÃO VERBAL).

Nessa conversa sobre a valorização dos conhecimentos com os entrevistados, o aluno Carlos conseguiu perceber no curso uma disputa entre as diferentes áreas.

Eu acho que há uma relação de disputas de territórios principalmente. Acho que as áreas querem se consolidar como mais importantes, mais necessárias para a formação e isso acaba prejudicando uma relação que, talvez fosse necessária, que seria de combinar os conhecimentos né (INFORMAÇÃO VERBAL).

O aluno Agenor conseguiu avançar na análise do currículo do curso e perceber que essa disputa entre as áreas do conhecimento era também uma disputa pessoal entre os professores.

Tem professores aqui que não cumprimentam o outro no corredor, por que um é da licenciatura e o outro é do bacharelado, não concordam. Por exemplo, você não gosta disso e eu não gosto daquilo então a gente não conversa. Eles não dialogam entre si (INFORMAÇÃO VERBAL).

Por conseguinte, os embates existentes no processo de designação da hierarquia das matérias, dentro do currículo, mantém relação com uma luta por mais “status, recursos e território a serem conquistados” (GOODSON, 1992, p. 230).

Além das entrevistas formais, esse questionamento sobre a percepção dos conhecimentos mais valorizados no currículo era frequentemente feito por mim aos alunos em conversas informais. Em síntese, foi possível perceber que a ausência de consenso sobre quais conhecimentos eram mais valorizados pelo currículo, era decorrente dos critérios variados que eles usavam para elaborar suas respostas.

Para alguns alunos, as disciplinas mais valorizadas eram aquelas relacionadas ao ensino de práticas corporais porque estas apareciam em maior quantidade no currículo. São 16 disciplinas no total fazendo com que o critério utilizado fosse numérico. Para outro grupo de alunos, as disciplinas mais valorizadas eram aquelas relacionadas ao treinamento esportivo e áreas biológicas em função da importância que tinham os laboratórios e grupos de pesquisa do programam de Pós-graduação em ciências do Esporte na EEFFTO. Neste caso o critério de valorização utilizado era a relação com a pós-graduação.

Havia também aqueles alunos que não conseguiam dizer com clareza se havia algum conhecimento, área ou disciplina mais valorizada no currículo, dando a entender que todas as áreas tinham a mesma importância.

Por fim, existia quem considerasse que as Ciências humanas era a área mais valorizada no currículo. Era comum, essas afirmações serem ditas por alunos que tinham seus projetos formativos e acadêmicos relacionados com as áreas de maior vínculo com o bacharelado. Como eles valorizavam menos os conhecimentos das humanidades, achavam que eles estavam em excesso e, por isso, pensavam que o currículo acabava valorizando-os mais que os conhecimentos de outras áreas (área do treinamento esportivo e atividade física), que segundo eles não eram contemplados no currículo do curso de Licenciatura. Neste caso, os critérios utilizados pelos alunos eram os seus projetos formativos e profissionais.

Sendo assim, a partir desses exemplos foi possível perceber que os próprios alunos também possuíam critérios que os faziam valorizar determinadas disciplinas ou determinados saberes desde o início do curso. Carlos evidencia esse aspecto em entrevista

Então a gente vê que as matérias do ICB, por exemplo, são muito valorizadas, anatomia, fisiologia, bioquímica... Eu vejo que hoje em dia a gente tem uma valorização do corpo e da saúde e quando a gente fala de educação física, muita gente vai pensar que a gente vem aqui só estudar o corpo e musculação. Então, os próprios estudantes fazem com que essas disciplinas dessa área biológica tenham esse prestígio todo. Quando a gente vai para uma aula de anatomia, a gente diz: - Nossa! Nós vamos ver um cadáver e vamos saber todos os músculos! Que legal! E, às vezes, quando a gente tem um conhecimento da sociologia da educação, por exemplo, a gente diz: - Ah! Isso não! É balela, viagem! (INFORMAÇÃO VERBAL).

A fala de Carlos somada a outros episódios que ocorreram na EEFFTO durante a minha estadia vieram acrescentar novos elementos para esse cenário. O primeiro episódio ocorreu durante a disciplina de História e Educação Física. Uma das avaliações dessa disciplina era a realização de uma apresentação em grupo sobre um dos temas tratados em aula. Na semana seguinte à apresentação dos alunos, a professora divulgou as notas em sala. Surpreso com a sua nota, considerada baixa, um dos alunos disse a seguinte frase em tom de indignação: “Não é possível que vou passar em Anatomia e reprovar em História?!”.

O segundo episódio refere-se a um momento que eu percebia ser recorrente quando chegava para assistir às aulas. Esse momento era marcante porque eu sempre me deparava com os alunos calouros aglomerados em volta de uma mesa que ficava no hall de entrada da EEFFTO. Todas as vezes que eu me aproximava para saber o que eles estavam fazendo ou sobre o que eles estavam conversando, o assunto era sempre o mesmo: as aulas de

anatomia. O mesmo acontecia quando eu ia até a biblioteca. Lá eu percebia que os alunos calouros estavam sempre estudando para provas e trabalhos dessa disciplina. Também era muito notável a ausência dos alunos em aulas de outras matérias decorrente da necessidade de frequentar a monitoria ou de fazer trabalhos da disciplina de anatomia. No grupo do *whatsApp* dos alunos, do qual eu fazia parte, também percebi que os alunos calouros estavam sempre perguntando ou comentando sobre as tarefas e conteúdos dessa disciplina com mais frequência que faziam em relação às demais disciplinas.

Esses dois episódios retratam cenas do cotidiano da formação dos alunos do curso de educação física da EEFFTO. No primeiro caso, a frase dita de forma espontânea pelo aluno não significava um menosprezo pela disciplina de História e Educação Física ou mesmo pela professora. O aluno que disse essa frase era, inclusive, bastante participativo e interessado nessa disciplina. Diante disso, eu me perguntava: o que o levou a estranhar que poderia reprovar em história e passar em anatomia?

O segundo episódio parecia reforçar o primeiro. Ver os alunos sempre preocupados com as aulas de Anatomia me levava a questionar os motivos da valorização dessa disciplina. A preocupação, naquele momento, era tentar compreender os motivos que levaram os alunos a valorizar mais determinados saberes, conhecimentos ou disciplinas em detrimento de outros (as), já que nem as DCNs, nem mesmo a reconfiguração curricular pareciam ter grande repercussão sobre a valorização dos conhecimentos do currículo.

7.2 MOTIVOS QUE INTERFEREM NA VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PELOS ALUNOS

Apesar de não haver um consenso da percepção dos alunos acerca dos conhecimentos mais valorizados no currículo, a cada dia vivido EEFFTO, eu confirmava a impressão de que os alunos valorizavam mais as disciplinas que contemplavam os conhecimentos das ciências naturais e do modelo esportivo, em função de dois aspectos: a tradição científica e acadêmica da EEFFTO que privilegiava áreas de conhecimentos como o treinamento esportivo e a biodinâmica, e os projetos formativos e profissionais dos alunos quando ingressaram na universidade, que, como já mencionado, contemplavam espaços de atuação extraescolar.

No entanto, mais que esses dois aspectos, percebi que os alunos atribuíam maior importância à determinadas disciplinas e/ou conhecimentos para sua formação em função

de outros dois elementos: a) a hierarquização e o modo como os saberes são tratados no processo educacional e b) a relação do conhecimento com a prática profissional.

- a) A hierarquização e o modo como os saberes são tratados no processo educacional

É preciso entender que a valorização de determinados saberes não está descolada do status e do modo como determinadas áreas de conhecimentos são tratadas no processo de escolarização, isso porque as disciplinas ou os saberes no âmbito escolar “apresentam-se como um universo no interior do qual existem não apenas diferenciações funcionais, mas também fenômenos de hierarquização” (FORQUIN, 1992, p. 41).

Corroborando com esse pensamento, Santos (1995) argumenta que, apesar de matérias ou disciplinas escolares sofrerem variação na forma e no conteúdo ao longo do tempo, a proposição curricular de uma disciplina, em determinado momento da história, “representa, então, a hegemonia de uma determinada posição naquele campo. Partindo desta idéia, a história das matérias ou disciplinas escolares deve considerar o conjunto dos grupos competidores, em qualquer época, lutando por aceitação de suas posições”. (SANTOS, 1995, p.62).

Nesse sentido, Forquin (1992, p. 42) acrescenta que, “no interior de um mesmo currículo, certas matérias ‘contam’ verdadeiramente mais que outras, sejam por seus horários, sejam por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos”.

Sendo assim, desde crianças aprendemos durante o processo de escolarização, que alguns saberes são mais importantes que outros, que determinadas áreas tem mais prestígio social que outras etc. Não à toa que, segundo Porcher, (1982, P. 13) “a Educação Artística divide com a Educação Física o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada”.

Da mesma forma, também aprendemos, durante a nossa escolarização, que determinadas disciplinas são mais difíceis que outras, naturalizando essa dificuldade. Esse pensamento vai, portanto, sendo reforçado durante todo o processo formativo do aluno e perpetua-se na universidade, como se uma disciplina ou área de conhecimentos fosse considerada no âmbito escolar ou no âmbito acadêmico como mais ou menos valiosa, mais ou menos difícil.

Um episódio ocorrido em um dos momentos que eu aguardava para assistir uma aula junto aos alunos calouros reflete esse entendimento. O episódio em questão refere-se à conversa de um aluno com seus demais colegas. Esse aluno contou que, durante uma conversa com uma aluna do curso de Letras, ela fez uma brincadeira com ele dizendo que seu curso era mais fácil que os demais. Ele, indignado, a fim de mostrar que o curso não era fácil como a aluna pensava, disse-lhe: “O curso é difícil, minha filha! A gente tem que fazer Anatomia, Bioquímica, Fisiologia, essas matérias todas!” (ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Ao indicar essas disciplinas, o aluno sabia que a aluna do curso de Letras entenderia o que ele estava dizendo, mesmo que ela não tivesse essas disciplinas em seu curso, justamente por essa cultura escolar que atribui valor de dificuldade às disciplinas e saberes. Nesse sentido, o sistema escolar, segundo Chervel (1990. P 184), “não forma somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade”.

Essa cultura do sistema escolar age permitindo que se criem consensos. E foram esses consensos que causaram o estranhamento do aluno ao perceber que poderia ser reprovado na disciplina de História, mas não em Anatomia.

A respeito das disciplinas consideradas mais difíceis nos cursos de Educação Física, Metzner (2014) indica que aquelas que os alunos mais temem são a Fisiologia, a Anatomia e a Cinesiologia. Segundo a autora, “O medo e a dificuldade que muitos alunos encontram ao cursarem tais disciplinas criam um falso conceito de que essas são as mais importantes do curso” (METZNER, 2014, p. 641).

Em entrevista, a aluna Tânia reforçou esse argumento ao afirmar que existe uma percepção, por parte dos alunos de sua turma, de que as disciplinas de base biológica são consideradas mais difíceis: “Na nossa sala, a gente reforça isso dizendo que o terceiro período é o mais difícil. Aí quando você olha, no terceiro período tem a fisiologia humana, a Cinesiologia e a Teoria do Treinamento” (INFORMAÇÃO VERBAL). Os alunos calouros ao tomar contato com a grade curricular, já demonstram temer essas disciplinas mencionadas por Tânia, ainda no primeiro semestre do curso.

Se por um lado a valorização e desvalorização de determinados saberes na universidade está atrelada ao modo como os saberes são hierarquizados no processo educacional, por outro, a forma como os professores conduzem as disciplinas também promove maior ou menor valorização dessas disciplinas. Sendo assim, ainda no processo de escolarização, os alunos aprendem que as disciplinas mais difíceis são aquelas em que

os professores reprovam um número maior de alunos e abrem pouco espaço para admitir respostas ou ideias diferentes daquelas esperadas durante uma avaliação, muitas vezes se atentando somente ao resultado, desconsiderando o argumento ou raciocínio do aluno.

No caso da EEEFTO, o trato com o conteúdo em aula estabelecia uma relação direta com o peso que as disciplinas possuíam na vida acadêmica dos alunos. Em entrevista concedida, o aluno Agenor exemplificou bem essa relação em:

Eu não tive a oportunidade de fazer, mas eu vejo a galera falando muito de treinamento, de biomecânica. Apesar do professor, porque ele, de professor, é um ótimo corredor e reprova quase que 90 por cento da turma, lá tem mais peso porque a galera trata com o sarrafo mais lá em cima. Tem outras matérias que nem na licenciatura, que o pessoal já é mais [...] não que todos sejam assim, mas é mais [...] se você for às aulas, se você fizer as coisas, você passa. E nessas não. Você tem que ir além. Você tem que ler artigos em inglês. Você tem que se aprofundar mais na matéria (INFORMAÇÃO VERBAL).

Neste caso, Agenor revelou que a reprovação é um critério importante para que uma disciplina tenha um grau de relevância maior para o estudante. Além disso, ele afirmou que nas disciplinas ministradas pelos professores sobre as questões acerca da dos conhecimentos pedagógicos, em que há uma tolerância maior com faltas e atrasos na entrega de tarefas, os alunos não eram tão comprometidos quanto eram em disciplinas dos professores que davam aulas das disciplinas de matriz biológica.

A coordenadora do colegiado também mencionou a dificuldade encontrada pela maioria dos alunos nas disciplinas de base biológica.

A gente pode falar que são muitos. Infelizmente são muitos. Tem as disciplinas lá nos primeiros períodos que acaba prendendo todo muito que é anatomia, bioquímica, fisiologia. Melhorou né, mas ainda tem reprovação. Qual que é a outra? Anatomia, bioquímica e fisiologia. Acho que são essas. A biomecânica também (INFORMAÇÃO VERBAL).

De fato, um documento elaborado pela UFMG ilustra essa situação. Esse documento refere-se ao relatório técnico de Avaliação dos Cursos de Graduação Presenciais da UFMG publicado em maio de 2015, a partir da base de dados relativa à vida acadêmica dos estudantes de graduação da UFMG, no período de 2004 a 2014.⁶⁷

Uma das partes desse relatório apontava as disciplinas que os alunos mais reprovavam e entre as 16 disciplinas listadas como aquelas consideradas mais difíceis⁶⁸ pelos alunos, nove pertenciam ao modelo esportivo-biológico. São elas: Anatomia Humana

⁶⁷ No que diz respeito ao curso de Educação Física, o relatório não menciona as especificidades do curso de licenciatura e do bacharelado, apenas diferencia os cursos no quesito turno. Os cursos são avaliados então em cursos diurnos e noturnos.

⁶⁸ É importante ressaltar que o conceito de "difícil" foi atribuído ao grupo de disciplinas que apresentaram os menores rendimentos dentro do curso. Isso não significa, necessariamente, que o rendimento de tais disciplinas seja baixo, considerando os critérios de aprovação da UFMG.

aplicada a Educação Física, Biomecânica, Bioquímica aplicada a Educação Física, Comportamento Motor, Ensino de Handebol, Fisiologia do Exercício I, Fisiologia e Biofísica aplicada a Educação Física, Teoria do Treinamento, Treinamento Esportivo I, Treinamento Esportivo II e Futebol I⁶⁹ (UFMG, 2015).

Deste modo, os alunos percebiam que algumas disciplinas da área biológica/esportiva reprovavam mais porque o nível de cobrança dos professores em relação às provas, tarefas e presença era maior. Na convivência com os alunos foi possível perceber que eles valorizavam aquilo que exigia uma cobrança maior deles. Eu notava que se o professor, por exemplo, fazia a chamada no início da aula e marcava falta para quem se atrasava, essa disciplina apresentava um baixo número de faltas ou de alunos atrasados. Por outro lado, quando o professor tinha uma relação de maior diálogo com o aluno e buscava saber o motivo do atraso/falta ou aguardava um tempo maior para fazer a chamada, essa aula acabava tendo um número maior de alunos atrasados e faltosos, ou um número maior de alunos que “matavam” parte da aula, ou seja, respondiam ou assinavam a lista de presença e saíam da sala de aula.

Sendo assim, quanto mais vigiados, seja por presença ou por nota, maior era a dedicação demonstrada pelos alunos por uma disciplina, embora isso não significasse que eles concordassem com essa postura.

Presenciei dois comportamentos bem diferentes na turma dos alunos dos períodos finais frente a duas disciplinas, uma delas voltada para o ensino de um esporte e a outra para as discussões escolares. Na primeira, eu quase não percebia atrasos nem ausência dos alunos e poucas vezes eu os ouvia falar em aula ou mesmo questionar o professor mesmo discordando de algumas coisas que ele falava. Sei disso porque eles me contavam que não concordavam com algumas falas ou atitudes do professor.

Por outro lado, na segunda disciplina, os alunos demoravam bastante para chegar e possuíam um número grande de faltas. Era recorrente o número de vezes que o professor chamava a atenção dos alunos pelo fato deles não terem lido os textos solicitados na aula anterior e pelos atrasos à aula. Nessa disciplina, os alunos sentiam-se mais à vontade para

⁶⁹As demais disciplinas consideradas mais difíceis eram: Fundamentos de libras, Inglês instrumental I, Inglês instrumental II, Oficina de língua portuguesa: leitura e produção de textos, Seminário de pesquisa II. Em conversa com os alunos, fui informada de que essas disciplinas não eram considerando difíceis pelos alunos, mas as notas costumavam ser baixas justamente por receber pouca atenção deles, já que acabavam se dedicando mais tempo a outras disciplinas. A exceção está na disciplina de Seminário de pesquisa II, que segundo os alunos possui muita desistência, pois muitos deles não conseguem elaborar seus trabalhos de conclusão de curso e acabam deixando repetindo essa disciplina no período seguinte.

falar o que estavam pensando e até do que discordavam. Em um determinado momento de uma das aulas, o professor fez um acordo com os alunos para que eles fizessem a leitura dos textos para a próxima aula e um deles respondeu: “Eu vou tentar, mas não vou garantir porque tem um monte de coisa pra estudar das outras disciplinas” (ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO). Após o comentário do aluno, pensei que ele não teria o mesmo desprendimento para dizer algo semelhante ao professor da disciplina de Ensino de esportes.

A minha percepção era de que quando alguns professores abriam espaço para um diálogo maior com os alunos, acabava promovendo um espaço formativo em que os alunos se configuravam enquanto coparticipantes. Isso fazia com que, muitas vezes, eles vissem esse professor como mais compreensivo e, por isso, escolhiam essa disciplina para faltar ou chegar atrasado quando precisavam cumprir as tarefas de outras matérias consideradas mais difíceis ou daquelas que os professores que faziam a chamada logo no início da aula.

Esse comportamento ocorria porque os alunos buscavam estratégias de “sobrevivência” na universidade e, dessa forma, para não serem reprovados, acabavam cedendo às pressões, dedicando-se àquelas disciplinas que lhes exigiam mais. Sobre isso, Neira (2009, p. 120) afirma “[...] os estudantes, em busca da sobrevivência acadêmica, colocam em primeiro lugar a conclusão do curso pela via mais fácil, ou seja, apossar-se dos conteúdos e dominar as práticas adotadas de forma a obter mais suavemente as médias para aprovação”.

A par dessa situação, em uma das aulas dos calouros acerca das discussões pedagógicas, o professor chegou a dizer que não os infantilizaria, cobrando deles a presença em aula, pois era necessário que eles tivessem maturidade suficiente para perceber que isso traria implicações para o processo formativo deles. Contudo, as estratégias de sobrevivência na universidade, na maior parte das vezes, falavam mais alto. Os alunos diziam que o tempo era curto para dar conta de todas as leituras e trabalhos que eles tinham que fazer de todas as disciplinas e, por isso, priorizavam algumas delas.

A maneira como cada professor tratava o conteúdo e se relacionava com os alunos estendia-se a outros espaços e momentos externos às aulas, evidenciando posições políticas e epistemológicas diferenciadas.

Em uma oportunidade, fui convidada para ser moderadora nas bancas do trabalho de conclusão de curso. Para tal, recebi orientações para controlar o tempo de fala dos alunos e dos membros da banca a fim que não ocorresse atraso nas demais apresentações e que assim que uma apresentação começasse, a porta deveria permanecer fechada para que

o público nem entrasse, nem saísse no momento da apresentação. Além disso, havia também a indicação do modo como a sala deveria estar organizada conforme mostram as orientações entregues aos voluntários que iriam trabalhar nos dias das apresentações de TCC (Figuras 1 e 2).

APRESENTAÇÕES

- Os trabalhos serão apresentados a cada hora.
 - Ao tocar o sinal, as portas serão fechadas e não será permitida a entrada e saída de alunos, professores, funcionários, orientadores.
 - Após a porta fechar, o moderador irá se apresentar e realizar a leitura completa da ata de abertura.
 - Então, entregará uma ficha de avaliação da apresentação para cada banca avaliadora.
 - Após a entrega dos documentos, a apresentação será iniciada. O moderador deve cronometrar o tempo de apresentação e indicar com as placas de tempo os minutos para finalizar a apresentação.
 - Ao término da arguição das bancas, o moderador irá entregar uma ata de encerramento para cada membro avaliador. Nesse momento, o moderador, o aluno avaliado e todos os expectadores irão se retirar da sala para o momento de discussão às portas fechadas.
 - Após 5 minutos, o moderador abrirá a porta para que o aluno avaliado entre e assine as atas de encerramento.
 - Serão duas atas de encerramento idênticas. Uma via deverá ser recolhida pelo moderador e guardada na pasta de área, e a outra via deve ser entregue para o aluno avaliado.
 - Além disso, também será recolhida a avaliação do trabalho escrito de cada banca, que já estará previamente preenchida e assinada.
- OBS: O moderador deve notificar a coordenação caso os avaliadores não tenham a ficha de avaliação do trabalho escrito.

IMPORTANTE: Caso a banca avaliadora não libere a sala no horário estabelecido, o moderador deve informar a coordenação.

FIGURA 5: ORIENTAÇÕES PARA A APRESENTAÇÃO DE TCC

FONTE: Material de aula da professora da disciplina

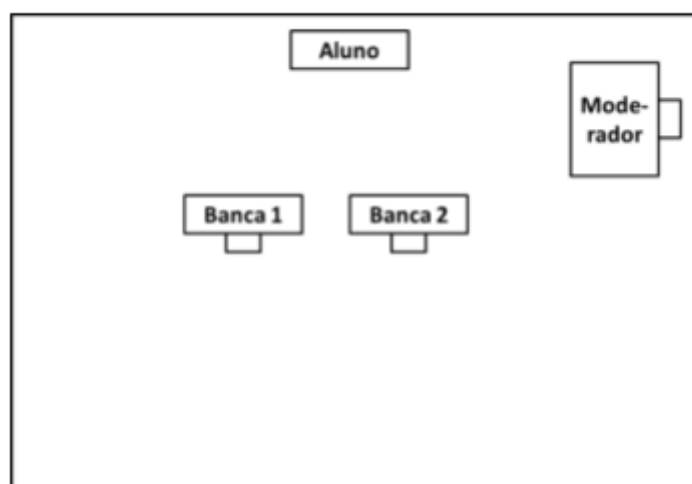


FIGURA 6: ORGANIZAÇÃO DA SALA DE APRESENTAÇÃO DE TCC

FONTE: Material de aula da professora da disciplina

Enquanto as demais áreas⁷⁰ cumpriam à risca as indicações para a realização das apresentações de TCC, os professores que compunham as bancas relacionadas às discussões pedagógicas não se atentavam tanto a essas recomendações. Os professores eram mais demorados em suas falas e um deles, coordenador da área de Educação Física Escolar, chegou a me pedir que deixasse a porta aberta para que as pessoas circulassem livremente.

Esse episódio mostrou que para um grupo de professores, o momento das apresentações dos TCC deveria ser o mais próximo possível daquele de uma banca de defesa de dissertação ou tese, para que os alunos vivenciassem essa experiência, caso desejassem ingressar na pós-graduação.

Para o grupo de professores da área pedagógica, no entanto, não posso dizer que não havia uma preocupação com uma aproximação com o contexto das bancas de pós-graduação, mas a atenção voltava-se mais para o fomento de reflexões acerca daquilo que os alunos tinham produzidos em seus estudos fazendo com que a preocupação com os protocolos do evento ficasse em segundo plano.

Durante a semana de apresentação dos TCC, eu ouvia de alguns alunos que eles preferiam uma banca de professores com posturas mais rígidas, pois pretendiam se preparar para o ingresso no Programa de Pós-graduação em Ciências do Esporte na EEEFTO. Em contrapartida, outros alunos diziam que preferiam ter bancas que fugissem dos protocolos, pois estes os deixavam mais inseguros. Ainda neste caso, os alunos percebiam que era mais difícil apresentar o TCC para os professores das áreas como Treinamento Esportivo, Fisiologia, Comportamento Motor ou Biomecânica, devido ao fato de, nessas bancas, os professores realizarem perguntas mais específicas sobre os métodos utilizados ou sobre os resultados encontrados, enquanto que nas bancas da educação física escolar, as apresentações assumiam um tom de uma conversa entre o alunos que apresentavam o TCC e os componentes da banca.

a) Relação com a prática profissional

Foi possível perceber durante a realização da etnografia que os alunos do curso de licenciatura da EEEFTO, de um modo geral, valorizavam mais as disciplinas que

⁷⁰ As áreas dos trabalhos de conclusão de curso na EEEFTO são: 1) Fisiologia, 2) Educação física escolar 3) Lazer, 4) Dança, 5) Comportamento Motor, 6) Psicologia, 7) Biomecânica, 8) Treinamento esportivo e 9) Atividade física e saúde.

mantinham uma aproximação maior com a prática. Mas, falar dessa relação com a prática implica estabelecer diferenciações acerca do seu entendimento. No primeiro sentido, a prática era concebida em sentido estrito pelos alunos, como aulas em que eles podiam se movimentar, aulas realizadas em espaços como quadras, piscinas, pavilhão de ginástica entre outros, A prática referia-se à prática do esporte, da dança, dos jogos, entre outros.

Conheci alunos que apresentavam esses discursos, principalmente entre os calouros. Esses discursos estavam relacionados ao imaginário dos alunos sobre o que representava o curso de educação física quando fizeram a opção por ele. Como exemplo, Sílvia afirmou em entrevista que quando ingressou no curso: “Imaginava que fosse algo que eu teria um contato direto com esportes, que eu aprenderia mais sobre a prática esportiva e isso me interessava muito” (INFORMAÇÃO VERBAL). Em decorrência desse imaginário, alguns alunos estranharam quando ingressam no curso e perceberam que as aulas não se resumiam à prática de esportes ou outras modalidades.

Segundo Fonseca e Lara (2015, p. 92),

A imagem que a sociedade possui sobre o Curso de Educação Física tem influenciado diretamente nas expectativas dos estudantes que procuram nele ingressar. O fato de a estrutura curricular ser composta por disciplinas de orientação às atividades, como esporte, lazer e dança, acaba fortalecendo a imagem de um curso prático, que prepara habilitados profissionais para tais atividades.

Em um segundo sentido, a prática era concebida em oposição à teoria, promovendo a velha dicotomia que enfrentamos até hoje na Educação Física, como expressa Fensterseifer (2009, p. 28):

Certamente estamos diante de um tema fundamental para compreender os desafios da Educação Física (EF) contemporânea (em especial no campo escolar). Trata-se da difícil e incontornável problemática da relação teoria-prática, a qual tende a aparecer de forma dicotômica (como paralelas que não se encontram em lugar nenhum do espaço) ou revezando-se em hierarquias ao gosto de modismos próprios ao campo educacional (hora toda a verdade está na prática, hora a prática é uma extensão da teoria). Raramente são tratadas na complexidade que é constitutiva das produções humanas, entre elas as relações teórico-metodológicas, ou didático-pedagógicas.

Esse entendimento equivocado da prática pode exemplificado pelo caso do aluno calouro que já tinha feito um curso de licenciatura em outra área e que revelou ter escolhido o curso justamente por achar que era um curso com menos exigências: “Escolhi porque acho que o curso é mais leve em relação ao que eu estava fazendo” (ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO). Aquilo que o aluno considerava “mais leve” relacionava-se dele entender que o curso de educação física seria mais prático que teórico, sendo a prática

considerada algo mais fácil ou mais prazeroso, enquanto que a teoria era tida como algo mais difícil e mais chato.

Em decorrência desse entendimento, durante a investigação, identifiquei que parte dos alunos valorizava menos as disciplinas relacionadas às discussões e às reflexões, mais próximas das ciências humanas e sociais, pois estas acabavam sendo vistas como excessivamente teóricas sem uma relação com a prática. Essa minha percepção era fruto da minha observação do comportamento dos alunos em sala. Era mais comum os alunos saírem de sala ou não participarem das discussões ou ainda por não terem lido os textos solicitados pelos professores em aulas consideradas teóricas que nas aulas ditas práticas.

Por isso, disciplinas que possuíam uma carga horária maior destinada a apresentar alguma referência sobre o agir profissional possuíam uma participação maior dos alunos que as disciplinas nas quais as aulas eram expositivas ou exigiam mais leituras. Para alguns alunos, essa valorização da prática, acabava fazendo com que o currículo fosse visto como demasiadamente teórico, assim como afirmou o aluno Pedro ao traçar um perfil de sua formação: “Eu acho que basicamente formação teórica, bem teórica. Primeiro a gente pensa que a carga horária, seu eu não tiver enganado, a carga horária é de 3045 horas no curso de licenciatura e a maioria das disciplinas é teórica” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Por fim, o terceiro entendimento de prática relacionava-se a prática profissional, ou seja, aquilo que caracteriza o exercício da profissão, os saberes da profissão, que englobam as práticas de ensino e os estágios. Era justamente essa prática que a maior parte dos alunos demonstrava conceber como um conhecimento valioso e que na visão deles, era pouco explorado no currículo, pelo menos não da forma como eles gostariam.

Ao analisar o PPL elaborado em conformidade com as DCNs, noto que a prática profissional ganhou um papel de destaque. Com base na Resolução CNE/CP nº 02/2002, que especifica a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, das 2800 horas exigidas nos currículos, 400 horas deveriam ser dedicadas às práticas de ensino e 400 horas ao estágio supervisionado a ser cumprido na segunda metade do curso.

No âmbito prescrito, o currículo do curso de licenciatura da EEEFTO também indica uma valorização desse aspecto por meio de duas atividades acadêmicas curriculares que mantém uma relação mais estreita com a prática profissional, assim como aponta a Resolução CNE/CP nº 02/2002: As práticas como componente curricular e os Estágios.

Segundo o PPL, as primeiras compreendem:

Atividades acadêmicas que contemplem situações didático-pedagógicas em que os alunos coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros de diferentes naturezas, exercitando sua capacidade de lidar com o processo de ensinar. O propósito é o desenvolvimento e amadurecimento pessoal do aluno, bem como a sensibilização para as atividades profissionais da Educação Física. As Práticas estão inseridas em diversas atividades acadêmicas curriculares, e serão desenvolvidas ao longo do curso, com carga horária total de 405 horas (equivalentes a 27 créditos), conforme definido pelo Conselho Nacional de Educação (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 33).

Já os estágios, assim como está disposto pelo Conselho Nacional de Educação e nas resoluções pertinentes da UFMG, se configuram enquanto

atividade acadêmica, com a programação de 405 horas (equivalentes a 27 créditos) para o seu desenvolvimento, sob supervisão docente, a ser realizado na segunda metade do curso. O Estágio constitui um tempo de aprendizagem que o aluno desenvolve em escolas de Educação Básica, realizando um conjunto de atividades para aprender a prática do ensino de Educação Física, em situação de vivência do exercício profissional. É então um aprendizado por meio da prática profissional, para proporcionar ao estudante a oportunidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes tratados e trabalhados ao longo de sua formação acadêmica, sob a orientação de professores da UFMG e do local de estágio (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 33).

A fim de contemplar o disposto no primeiro e segundo parágrafo do artigo 12 da Resolução CNE/CP 1/2002 no qual a prática não poderia ser tratada de forma isolada e restrita ao estágio de forma desarticulada do restante do curso, e, além disso, deveria estar presente ao longo do curso desde o início, o PPL traz na grade curricular uma série de disciplinas que integram as atividades acadêmicas de práticas enquanto componente curricular como evidencia o quadro 9 a seguir.

Período do curso	Atividades Acadêmicas
1º	1) Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; 2) Ginástica
2º	3) Danças; 4) Teoria e Prática dos Esportes; 5) Seminários de Pesquisa
3º	6) Educação Física, Infância e Juventude; 7) Educação Física e Lazer
4º	8) Ensino de Educação Física na Educação Infantil; 9) Seminários de Pesquisa II
5º	10) Ensino de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio
6º	11) Análise Crítica da Prática I
7º	12) Análise Crítica da Prática II; 13) Seminário de Orientação de TCC
8º	14) Análise Crítica da Prática III; 15) Seminário de Orientação de TCC

QUADRO 9- ATIVIDADES ACADÊMICAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Fonte: elaborado pela autora com base no PPL.

Já os estágios, aconteciam em conjunto com as disciplinas intituladas Análise Crítica da Prática I, II e III e estavam presentes nos sexto, sétimo e oitavo períodos respectivamente, somando 405 horas (27 créditos).⁷¹

Apesar de o PPL destacar a prática como elemento central do currículo de formação de professores, não havia no documento uma sobreposição da prática à teoria ou vice versa, e sim uma tentativa de promover uma articulação maior entre essas duas esferas. Inclusive, essa preocupação já havia sido destacada em documento produzido pela Comissão de Especialistas de Avaliação Externa, indicada pelo Ministério da Educação, que serviu de base para a elaboração do PPL. O documento produzido por essa comissão fez as seguintes críticas ao PPL anterior que havia sido elaborado no ano de 1990:

Ênfase, na maioria dos currículos estudados, nas disciplinas técnicas que oferecem orientações para atividades;
Desarticulação entre teoria e prática dentro das disciplinas e entre elas. Muitas vezes o conhecimento chamado “teórico” antecede aos denominados “práticos”;
Interesse em atender às demandas que surgem no mercado de trabalho, o que vem contribuindo com o aumento excessivo de disciplinas e de conteúdos, já que as práticas no mercado mudam constantemente (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 9).

No texto do PPL, a prática não está dissociada da teoria. De forma contrária, o documento curricular afirma que deverá haver “articulação entre atividades teóricas e práticas desde o início do curso, permeando toda a formação do Professor de Educação Física” (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 40).

Apesar de verificar uma valorização das disciplinas que mantinham relação estreita com a prática profissional nas DCNs, no PPL e também pelos alunos, percebi que a aproximação das discussões realizadas nas disciplinas com o contexto escolar ainda era um nó na formação dos licenciados. O grande alvo das críticas dos alunos referia-se às

⁷¹No documento de ajuste emergencial, a fim de atender a legislação, houve uma alteração relativa à carga horária total do curso que se encontra abaixo do mínimo 3200 horas (cursos de 8 semestres/4 anos). O terceiro tópico do ajuste curricular revisa a Carga Horária do curso adequando às exigências da Resolução MEC/CNE n.2 de 1º de julho de 2015 que define a Carga Horária para o trabalho acadêmico superior em 3200 (três mil e duzentas horas) distribuídas em: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II – 400 (quatrocentas) horas dedicada ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme projeto de curso da instituição; III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos de I e II do artigo 12 da Resolução citada, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (quatrocentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 da citada Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante ao projeto da instituição (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2016, p. 6).

disciplinas voltadas para o Ensino de práticas corporais⁷² e para os estágios que, segundo eles, poderia ser a grande oportunidade de aproximação com a atuação profissional.

No caso das disciplinas de Ensino de práticas corporais, a crítica referia-se ao fato delas não levarem em consideração a realidade escolar. Isso tem a ver com a relação que cada professor possui com o contexto escolar. Dependendo da relação, seja profissional ou acadêmica do professor com a escola, ele poderá tratar a educação física enquanto componente curricular a partir de uma visão idealizadora ou igualá-la a outros espaços como clubes ou escolinhas esportivas. Assim, quando os alunos vão às escolas, percebem que aquilo que aprendem em sala está muito distante da realidade escolar. Portanto, ainda que algumas disciplinas demandem que eles deem aulas, organizem planos de ensino, pensem em formas de avaliar o aprendizado, não há uma relação com a prática profissional de forma a permitir que o aluno construa ou busque ferramentas a fim de compreender e agir perante a imprevisibilidade que cerca o cotidiano escolar.

De forma recorrente, os alunos dos períodos finais teciam críticas ao fato de algumas disciplinas estarem distantes do que de fato é ensinar algo a crianças, adolescentes, o público escolar, assim como fizeram Tânia e Tadeu respectivamente em:

Porque os ensinamentos aqui muitas vezes não acontecem. Os ensinamentos são o que? Entender o esporte? Regras? Isso eu abro a internet lá e pronto acabou. Como que eu vou aplicar isso lá na escola? Não é que eu to querendo uma receita, com seminários, com grupos trazendo propostas de formas de ministrar o conteúdo. E tal a aí a gente discute e tal. Trazer mais a comunidade externa igual nas disciplinas de ensino de ginástica rítmica que traz crianças de outras escolas que não tem os aparelhos na escola pra vivenciar. Talvez se isso acontecesse em todas as disciplinas iria aproximar a gente da docência, aproximava o conteúdo da realidade porque muitas vezes na teoria é uma coisa, mas na prática você tem que fazer adaptação. Aí você quer dar uma aula de 50 minutos, mas que na realidade ela é 30 ou menos (Tânia- INFORMAÇÃO VERBAL)

[...] Algumas disciplinas em alguns períodos, pontualmente, principalmente nos períodos finais, a gente tem um encaminhamento pra escola. Seria a disciplina de ensino de jogos, educação física no ensino fundamental e médio que a gente pega e dá três aulas, quatro aulas, no máximo seis aulas... Assim, mas em trios e às vezes até quartetos [...] E, além de ser pouco não é, não tá nada perto da realidade que a gente vai encontrar [...] E eu penso que essa prática, ela nos facilitaria tanto na busca de estratégias metodológicas, de driblar as adversidades que a gente vai encontrar no ... porque é fácil falar pra gente: Vocês podem errar aqui agora, agora é hora de errar! Mas oportuniza pra gente a hora de errar então, porque errar com os alunos na universidade é muito mais fácil né, e com a orientação... (INFORMAÇÃO VERBAL).

⁷² Contemplam as disciplinas de Ensino de Ginástica, Ensino de Jogos, brinquedos e brincadeiras, Ensino de Handebol, Ensino de Lutas, Ensino de Basquetebol, Ensino de Atletismo, Ensino de natação, Ensino de Ginástica Olímpica, Ensino de Voleibol, Ensino de futebol, Ensino de Futsal, Ensino de Ginástica Rítmica, Ensino de Danças brasileiras, Ensino de Danças Contemporâneas e Ensino de Capoeira.

As críticas dos alunos são dirigidas ao fato de que em determinadas disciplinas, ignora-se a existência de uma diversidade de crianças e adolescentes nas escolas, cada qual com sua cultura e interesses; bem como a estrutura física e material existente nas escolas. Por vezes, algumas disciplinas tratam a prática profissional como situações idealizadas. Uma aluna, em conversa informal disse a respeito dessa situação: “Na escola não tem 40 bolas de basquete para cada aluno. Às vezes nem tem quadra! Isso os professores não falam!” (ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO).

É compreensível essa demanda dos alunos por ministrar aulas em contextos mais próximos da realidade escolar, pois para aqueles que não participavam do Pibid ou de outros projetos realizados em parcerias com escolas, a realidade do trabalho docente ainda estava muito distante daquilo que eles encontravam em algumas disciplinas, principalmente naquilo que se refere aos materiais esportivos, espaços de aula e público. Essa insatisfação dos alunos corrobora com a ideia de Marques (2000):

Não se fará ensino de relevância social através de práticas artificialmente induzidas, de práticas provocadas ou realizadas em contextos alheios às experiências de vida e trabalho dos alunos ou ao contexto em que possivelmente exercerão sua profissão. Nem através de práticas parciais, descontínuas ou aleatórias, de práticas pontuais ou exclusivas de determinados momentos ou espaços (MARQUES, 2000, p. 93).

No caso dos estágios contemplados nas disciplinas intituladas Análise Crítica da prática I, II e III, havia uma reclamação geral por parte dos alunos de que apenas na terceira disciplina, realizada no oitavo período, eles iriam ministrar aulas. Esse fato os deixava frustrados, pois na primeira disciplina, realizada no sexto período, os alunos realizavam observações do espaço e dinâmica escolar como um todo e na segunda disciplina de estágio, realizada no sétimo período, o foco era a observação das aulas de educação física ministradas pelo professor da escola.⁷³

Creio que existe uma boa intenção dos professores em organizar os estágios de modo que o aluno, não somente realize intervenções, mas possa perceber a escola como um todo, ou seja, sua dinâmica organizacional, as relações interpessoais existentes, os diferentes espaços da escola, entre outros. Contudo, para os alunos, o fato de deixar apenas para a última disciplina de estágio, realizada no oitavo período do curso, a oportunidade de ministrar aulas não era suficiente para que eles vivenciassem na prática o que era ser professor, pois outras disciplinas até exigiam que eles dessem aulas, mas, na maior parte das vezes, o público era os próprios alunos da graduação, o que não correspondia à

⁷³ Os professores dessa disciplina não proibiam os alunos de ministrarem aulas nas escolas, mas esse não era o foco desse momento do estágio.

realidade encontrada nas escolas. Em entrevista, os alunos Tânia e Pedro expressam bem essa frustração.

Não dá tempo. O tempo é muito curto. Os dois primeiros são só pra você observar e só no estágio 3 que você faz intervenção. No primeiro você vai pra observar a escola, no segundo as aulas de educação física e só no terceiro que você vai lá e põe a mão na massa. Eu entendo que precisa de base pra subsidiar, mas talvez essas questões de observar a escola não poderiam ser feitas antes na didática, nas políticas (INFORMAÇÃO VERBAL).

Eh das críticas que eu faço a formação, ao currículo seriam os três estágios: Somente um obrigatório! Primeiro o observacional do contexto escolar geral que poderia ser abordado na didática, o segundo observacional da educação física e as possibilidades de regência, elas ficam a critério dos próprios alunos e quem quiser vai fazer a prática docente com a orientação do professor. E no último é de regência obrigatória, se eu não me engano são doze regências (INFORMAÇÃO VERBAL).

Somas-se a essas insatisfações dos alunos, o fato da logística que envolve a realização dos estágios. Durante o acompanhamento das aulas da disciplina Análise Crítica da Prática II, obtive a informação de que os alunos escolhiam as escolas em que iriam observar as aulas de educação física. Os professores que ministravam a disciplina exigiam que os alunos escolhessem duas escolas, uma pública e uma privada e que fizessem o acompanhamento das aulas em dupla. No entanto, a logística que envolvia a ida dos licenciandos às escolas era bastante complicada, visto que parte dos alunos estava desperiodizada, e, portanto, seus horários de aulas não eram comuns.

Dessa forma, eu percebia que não era fácil para eles conciliar os horários das aulas, das atividades desenvolvidas em projetos de pesquisa, de extensão ou Pibid com a ida às escolas. O mesmo acontecia com os professores das disciplinas de estágio. Era praticamente impossível que eles conseguissem acompanhar de perto os alunos, pois eram muitas escolas espalhadas pela cidade de Belo Horizonte. Isso evidencia mais uma vez que nem o currículo prescrito, nem as DCNs conseguem dar conta da imprevisibilidade inerente àquilo que ocorre no cotidiano da formação.

É importante informar que as DCNs foram levadas em consideração na organização dos estágios, mas ficou a critério da instituição de ensino organizá-los dessa forma, o que, segundo os alunos, não atendia por completo suas expectativas de aproximação com a prática profissional. Percebi que até mesmo para os professores da disciplina de Análise da Prática II, essa dinâmica era complicada, pois eles não conseguiam estabelecer relações com os professores das escolas escolhidas pelos alunos. Os próprios professores comentavam uns com os outros sobre a necessidade de fazer alterações na organização dos estágios.

Durante a pesquisa foi possível perceber também que a valorização dos alunos por conhecimentos que se relacionavam diretamente com a prática profissional, por vezes, recaía em certo imediatismo, ou seja, uma demanda por disciplinas que servissem de modelo sobre como agir na prática.

Um exemplo ilustrativo é o da aluna Sílvia ao afirmar em entrevista que:

De certa forma as disciplinas de treinamento, elas são mais organizadas. Então o aluno consegue ter essa noção: Peraí! Eu começo assim dessa forma o que ele tem que fazer e vou fazendo uma progressão. Então é mais organizado. Já as outras disciplinas não. Elas não te mostram uma finalidade o caminho que você tem que percorrer. Elas são... é isso que você vai trabalhar, mas não te fala como nem quando que você vai trabalhar isso. (INFORMAÇÃO VERBAL).

Em outros momentos, eu notava também um apreço de parte dos alunos por conteúdos ou disciplinas que atendessem às demandas de mercado. Sobre isso, Forquin (1992, p.41), afirma que na hierarquização dos ramos de ensino dos conteúdos, "alguns aparecem como mais desejáveis, isto é, como mais rentáveis que outros".

Um exemplo disso vem da aluna Tânia ao afirmar, em entrevista, que o currículo deveria contemplar disciplinas como primeiros socorros, ou empreendedorismo. Segundo Tânia, havia no currículo disciplinas que não acrescentavam tanto na formação e acabavam sendo um pouco repetitivas e faltavam outras que segundo ela, “eram mais exigidas pelo mercado de trabalho” (INFORMAÇÃO VERBAL), o que também pode ser exemplificado nessa fala do aluno Agenor.

Por exemplo, eu gosto muito da área de treinamento, queria ter pelo menos uma matéria, avaliação física, porque vai que eu estou na escola lá e tem um projeto bacana pra fazer avaliação física nos meninos e sei lá pra saber se estão acima do peso, sei lá esses projetos de saúde, e você não pode. Tem que chamar alguém de fora (INFORMAÇÃO VERBAL).

Segundo Neira (2009), essas disciplinas que se voltam para o imediatismo decorrente do modelo neoliberal e mercadológico acabam por fomentar

um interesse cada vez maior dos matriculados em cursos de formação inicial por conhecimentos instrumentais, baseados na utilidade a curto alcance. As disciplinas que os alocam comumente gozam de maior prestígio, pois, agregam os conhecimentos que servirão para agir de imediato. Daí a simpatia dos graduandos pelas disciplinas cujos conteúdos consistam em técnicas de rápida aplicação [...] (NEIRA, 2009, p131).

Essa reivindicação dos alunos por conhecimentos de maior aplicabilidade ou que ofereciam um norte sobre como agir na prática profissional não é exclusiva dos alunos da

EEFFTO, e nem mesmo da Educação Física⁷⁴ embora, segundo Mezzaroba e Zoboli (2013), seja recorrente na área uma oposição entre a universidade e suas teorias e a escola e suas práticas, já que “tratar das questões entre teoria e prática pressupõe tocar nas grandes feridas ainda presentes na EF” (MEZZAROBA; ZOBOLI, 2013, p. 904).

À medida que os alunos iam tomando contato com o ambiente profissional, seja a escola ou outros espaços de atuação profissional, por meio dos estágios, projetos de extensão ou do Pibid, eles se deparavam com situações que ainda não sabiam dar respostas e por isso valorizavam disciplinas que atendiam essa demanda de forma mais imediata assim como indicaram Sílvia e Carla em entrevista.

Eu acho que a formação da licenciatura está em déficit porque quando a gente está na escola, muitas vezes os alunos fazem perguntas sobre o corpo humano, treinamento, fisiologia e nós não sabemos responder. Hoje, a academia está na escola e os alunos querem saber sobre suplementação (INFOMRAÇÃO VERBAL).

Eu acho que depois que entrei na escola, a minha expectativa... Tem questões específicas que a gente não tem dado conta [...] Acho que a nossa formação tem disciplinas que não me acrescentam e acho que, no bacharelado, eles tem problemas, mas as disciplinas acrescentam mais (INFOMRAÇÃO VERBAL).

Em síntese, posso dizer até aqui, que apesar de identificar nos discursos dos alunos um entendimento, por vezes equivocado, sobre a dimensão prática no currículo, os discursos mais recorrentes eram de que eles sentiam a necessidade de uma aproximação maior, principalmente das disciplinas de ensino e das disciplinas de estágio com a realidade profissional.

Vale lembrar que mesmo os alunos que não se identificavam com a licenciatura sentiam falta dessa aproximação com a prática profissional. Um exemplo é o discurso de um aluno do período final que me disse não se sentir preparado para dar aulas, sozinho, numa escolinha de esporte, porque nunca tinha feito isso antes durante a graduação e que, por isso, sentia falta dessas oportunidades no currículo. Apesar de uma parte dos alunos não terem como projeto profissional atuar em escolas, eles também exigiam maior aproximação com a prática profissional porque entendiam que mesmo atuando fora do ambiente escolar estavam realizando uma intervenção pedagógica.

Destarte, aspectos alheios às DCNs e à reconfiguração curricular, tais como a tradição científica da EEFFTO, a valorização das pesquisas vinculadas à subárea biodinâmica, bem como o modo como os saberes são tratados no processo educacional, e a

⁷⁴ Segundo Duarte (2003), uma questão epistemológica está no centro do debate sobre a formação de professores. Para o autor há uma tendência de desvalorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico em prol de uma epistemologia da prática que valoriza o conhecimento tácito, cotidiano e não científico.

relação do conhecimento com a prática profissional possuíam maior influência nos critérios de valorização das disciplinas ou saberes pelos alunos.

CAPÍTULO 8. REPERCUSSÕES DAS DCNs NA IDENTIDADE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA EEEFTO

A partir do entendimento de que a criação de caminhos formativos independentes para os cursos de licenciatura e bacharelado possuem o objetivo de delimitar a identidade dos cursos, apresento, neste capítulo, as repercussões das DCNs na definição da identidade do curso de licenciatura da EEEFTO pós-reconfiguração curricular. Além disso, evidencio também as repercussões da reconfiguração curricular na construção das identidades docentes dos licenciandos.

Em detalhes, busco responder as seguintes questões: Que compreensões possuem os alunos acerca dos objetivos de um curso de licenciatura em Educação Física? Essas compreensões estão relacionadas ao que está proposto no currículo do curso e nas DCNs? Quais são as posições dos alunos e professores acerca da extinção de uma formação única? Quais as repercussões das DCNs na criação de uma identidade para o curso de licenciatura que não se confunda mais com o bacharelado? O currículo praticado conseguiu legitimar a identidade da licenciatura?

Para responder essas perguntas, organizei o capítulo da seguinte forma: a) A identidade da licenciatura nos documentos curriculares: rumo a uma licenciatura com L maiúsculo? e b) Licenciatura e licenciandos: uma identidade em construção.

8.1 A IDENTIDADE DA LICENCIATURA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES: RUMO A UMA LICENCIATURA COM L MAIÚSCULO?

Lembro-me que quando entrevistei o coordenador de colegiado da EEEFTO, no ano de 2013, para a realização da dissertação, ele me contou sobre a sua ideia e também de outros professores de construir uma proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física que se trouxesse uma identidade para o curso, como ele mesmo disse “uma licenciatura com L maiúsculo”.

Sem essa ilusão de que vamos ter uma proposta puro sangue, a ideia é tentar refinar o máximo possível, nessas circunstâncias, a identidade da licenciatura. Como eu te falei em Belo Horizonte, uma licenciatura com L maiúsculo e licenciatura que fique em pé. Uma proposta de licenciatura que qualquer pessoa, mesmo não sendo da área da educação física, ao ler a proposta, tivesse a clareza de que, com os avanços, os limites e mesmo os retrocessos, ali estava uma proposta de licenciatura. Podemos elaborar uma proposta de licenciatura que tenha como propósito, durante quatro anos, formar o professor de educação física para trabalhar com a educação física curricular nas escolas de educação básica. Este é este o princípio! (INFORMAÇÃO VERBAL).

Dessa forma, ao analisar o PPL do curso de educação física da EEEFTO, é possível perceber que existe uma preocupação com o estabelecimento de uma identidade própria da licenciatura, ou seja, de um curso que possui como foco principal a formação de professores para atuar na educação básica como expressa o documento a seguir:

Este Projeto Pedagógico Institucional de Licenciatura (Graduação Plena) em Educação Física, compreendida como campo de conhecimento e de intervenção pedagógica, tem como objetivo garantir formação acadêmica de Professores (as) de Educação Física para a atuação na Educação Básica, visando: (a) qualificar o exercício da docência em Educação Física; (b) contribuir para o desenvolvimento projetos pedagógicos e ações específicas para a formação humana de crianças, adolescentes, jovens e adultos; (c) formar pesquisadores e formuladores de projetos para os diversos campos de investigação relacionados ao ensino de Educação Física, estimulando a produção, sistematização e circulação de conhecimento (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 4).

Essa necessidade de estabelecer uma identidade própria para a licenciatura já se configurava como uma preocupação da UFMG mesmo antes da implementação das atuais DCNs, como evidencia um documento elaborado em 2004, intitulado *Pré-proposta: Diretrizes curriculares para formação de professores na UFMG*, cedido a mim pelo diretor do colegiado da EEEFTO na época do estudo da dissertação.

A inadequação do modelo de licenciatura para a formação de professores de educação básica já vem sendo destacada há algum tempo na UFMG. Em decorrência disso, foi criado, em 1997, o “Fórum Permanente das Licenciaturas”, como espaço de discussão e reflexão buscando apontar alternativas ao modelo 3+1, nacionalmente adotado. Com a aprovação em 2002 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, (Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002) que instituem a carga horária dos diversos cursos, o debate sobre as Licenciaturas foi retomado não somente na UFMG, mas em todo país (UFMG, 2004, p. 1).

Nesse documento, há também uma preocupação com o modelo de formação das licenciaturas desenvolvido na UFMG, visto que a instituição não vinha conseguindo dar conta das novas demandas de uma sociedade em transformação. Além disso, o documento também aponta que os cursos de licenciatura tem relegado à Faculdade de Educação a incumbência da formação pedagógica, o que acaba por não integrar os conhecimentos pedagógicos aos conhecimentos específicos.

As discussões do Fórum Permanente das Licenciaturas permitiram identificar que o modelo atual induz o corpo docente e discente a considerarem a Faculdade de Educação como a responsável pela formação dos professores, ou seja, pela Licenciatura, o que reforça ainda mais a urgência na revisão dos projetos pedagógicos. As perspectivas de uma nova concepção passam, necessariamente, pela adoção de um projeto institucional e pela compreensão de que a Licenciatura constitui uma formação integrada e interdisciplinar, no qual não só o objeto, como também o sujeito e o *locus* do processo de ensino e aprendizagem devem ser pensados e trabalhados em conjunto, envolvendo os ofertantes dos saberes específicos na condução adequada do processo de ensino do licenciado. Não podemos desconsiderar que parte razoável desse professorado não teve

acesso a uma formação didático- pedagógica. O papel do professor universitário é, em grande parte, o de indutor e de responsável pelas possíveis mudanças no processo de educação dos jovens do país e sua participação é fundamental para que o projeto pedagógico atinja seus objetivos. Torna-se, portanto, um desafio motivar e induzir o professor da UFMG a perceber as alterações que envolvem a construção de um novo projeto, com responsabilidade direta pela qualidade de educação do país (UFMG, 2004, p. 5).

Nesse sentido, as DCNs impulsionaram um desejo, já existente na UFMG, de reformulação dos cursos de licenciatura, o que também era um anseio da EEFFTO, ao menos para um grupo de professores como mostra o estudo de D'Ávila (2007). Esse estudo, que trata das representações sociais dos professores do curso de educação física da EEFFTO- UFMG sobre o bacharelado e a licenciatura, revelou que, do total de nove professores entrevistados, três deles não estavam de acordo com uma formação diferenciada e, os demais concordavam que os cursos deveriam ter percursos formativos específicos.

Em função da realização das entrevistas com os professores que participaram da elaboração do PPL, ainda no estudo da dissertação, eu também sabia que uma parte do corpo docente desejava a formação independente para os dois cursos visando à possibilidade de criar identidades diferenciadas para eles. Contudo, esse desejo não era consensual, assim como também não era em relação à elaboração do PPL.

Alguns professores chegavam a mencionar suas insatisfações acerca do currículo comigo. As manifestações pró e contra a formação independente foram debatidas em aula por alguns professores e também durante a Semana Acadêmica, evento realizado na instituição, no qual foi discutida a minuta⁷⁵ que pretendia extinguir o curso de bacharelado.

Alguns professores defendiam a formação independente como a única forma de a licenciatura conseguir obter algum grau de autonomia e ganhar espaço em uma instituição que privilegiava os espaços de atuação do bacharel. No entanto, para outros, isso representava um atraso para a área nos aspectos acadêmicos e profissionais, uma vez que a separação dos cursos poderia enfraquecer a área.

Durante o evento da Semana Acadêmica na EEFFTO, uma professora, que estava sentada ao meu lado, comentou que não achava positivo para uma área, que possui um baixo prestígio social, dividir o curso, pois, segundo ela, isso poderia prejudicar ainda mais a formação dos alunos limitando seus espaços de atuação profissional. Nesse mesmo evento, um professor chegou a propor, publicamente, que, diante da situação de separação

⁷⁵Esse documento propunha a criação de uma licenciatura ampliada e a extinção dos cursos de bacharelado em Educação Física

dos cursos, deveria haver também a separação dos colegiados. Para ele, era necessário criar um colegiado que defendesse os interesses da licenciatura dentro da EEEFTO, evidenciando que existe uma correlação de forças diferentes entre os dois cursos dentro da instituição.

Durante as aulas, em alguns momentos, os professores comentavam, publicamente, suas opiniões acerca do currículo. Em outros momentos, comentavam comigo suas insatisfações pessoais. Um deles me disse que era contra a divisão do curso, pois achava que os alunos da licenciatura ficaram prejudicados já que, na reconfiguração curricular, disciplinas consideradas importantes para a atuação profissional, em destaque as disciplinas relacionadas com o esporte e atividade física, foram retiradas ou perderam carga horária. O posicionamento dos professores mostrou que esse assunto estava longe de alcançar algum grau de consenso.

Entre as diferentes posições sobre o currículo, a ideia central daqueles que apoiavam a reconfiguração curricular no PPL era de que, com percursos formativos distintos, a licenciatura obtivesse uma identidade própria. Para tal, algumas disciplinas da grade curricular precisaram ser retiradas ou alteradas como mostram os *prints* dos quadros de alteração das disciplinas (quadros 10 e 11).

Atividades alteradas no currículo em vigor		Nomenclatura	Tipo de Alteração										F
Código	Nomenclatura		Período	Natureza	Carga Horária								
					De			Para					
			De	Para	De	Para	Tot	T	P	Tot	T	P	
BIG010	Biologia: Introdução	Citologia e Histologia Geral (CHG)											
BIQ020	Bioquímica Celular	Bioquímica	1o.	2o.									
EFI005	História da Educação Física	Educação Física e História											
EFI006	Ritmo e Movimento	excluída											
EFI007	Introdução à Recreação e Estudos sobre o Lazer	Educação Física e Lazer	1o.	3o.									
MOF012	Anatomia Aplicada à Educação Física	Anatomia Humana											
EFI008	Filosofia da Educação Física	Educação Física e Filosofia					30			40			
EFI009	Medidas e Avaliação em Educação Física	excluída											
EFI010	Introdução à Pesquisa												
EFI011	Desenvolvimento Motor	Comportamento Motor	2o.	1o.			45			40			
EFI012	Dança Folclórica I	Danças	2o.	3o.			45			40			
ESP005	Ginástica Rítmica Desportiva I	Ensino de Ginástica Rítmica	2o.	6o.			20						
ESP006	Natação I	Ensino de Natação	2o.	7o.			45			20			
FIB005	Fisiologia Aplicada à Educação Física	Fisiologia Humana	2o.	3o.			75			120			
EFI001	Fisiologia do Exercício I	Fisiologia do Exercício	3o.	4o.			45			60			
EFI013	Aprendizagem Motora	excluída											
EFI014	Fundamentos de Cinesilogia	Cinesilogia	3o.	4o.			60			40			
EFI016	Introdução à Ginástica	Ginástica	3o.	1o.			45			40			
EFI017	Introdução à Coreografia	excluída											
ESP007	Ginástica Rítmica Desportiva II	excluída											
ESP008	Natação II	excluída											
ESP045	Atletismo: Corridas e Marchas	Ensino de Atletismo	3o.	6o.			30			20			
CAE001	Sociologia da Educação												
CAE002	Psicologia da Educação Aprendizagem e Ensino		4o.										
EFI002	Fisiologia do Exercício II	excluída											
EFI015	Educação Física Infantil	Ensino de Educação Física na Educação Física Infantil											
EFI018	Socorros Urgentes	excluída											
ESP009	Pedagogia do Esporte	excluída											
ESP010	Futebol de Salão I	Ensino de Futsal	4o.	6o.			60			20			
ESP011	Handebol I	Ensino de Handebol	4o.	7o.			60			20			
ESP046	Atletismo: Saltos	excluída											
ADE003	Política Educacional												
ESP012	Psicologia do Esporte	Educação Física e Psicologia	5o.	3o.			45			30			

QUADRO 10- ALTERAÇÕES NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EEFFTO (PARTE 1)

Fonte: Documentos da reforma curricular cedidos pelo coordenador do colegiado de curso (gestão 2004-2006)

Portanto, a alteração das disciplinas incluindo o termo ensino foi um grande avanço no currículo, pois, historicamente, existe uma tradição em que os professores, ao ministrarem disciplinas relacionadas às práticas corporais, preocupem-se mais com a execução correta dos movimentos pelos alunos, que, propriamente, ensiná-los a ministrar essas práticas, herança dos primeiros cursos de educação física que buscavam formar preparadores físicos e não professores. Corroborando com esse pensamento, Neira (2009) acrescenta que nos cursos de educação física das Ies

ainda persistem cobranças com relação à execução motora, obrigando os alunos a ensaiarem e treinarem exercícios que, certamente, jamais os reproduzirão ou, as provas são padronizadas, exigindo de turmas diferentes e que freqüentam a instituição em períodos distintos, respostas às mesmas questões (NEIRA, 2009, p. 127).

Outro aspecto marcante da reestruturação do currículo foi a diminuição da carga horária das disciplinas esportivas. Se no currículo anterior, uma disciplina como Voleibol I possuía uma carga horária de 60 horas, na alteração para Ensino de Voleibol a carga horária passou a ser de 30 horas.

A reorganização da grade das disciplinas parece ter sido a maior alteração no currículo, decorrente da necessidade de se estabelecer uma identidade para a licenciatura, já que, segundo a entrevista com o coordenador do colegiado da gestão (2004-2006), apenas três disciplinas diferenciavam os currículos da licenciatura e do bacharelado. Ainda segundo o coordenador, até 2006, ano da reconfiguração do PPL, o curso possuía os três primeiros semestres letivos comuns à licenciatura e ao bacharelado. Os alunos cursavam disciplinas consideradas básicas e ao final do terceiro semestre, tinham que definir as trajetórias de formação em um dos dois cursos.⁷⁶

A identidade da licenciatura passou a ser garantida no documento curricular por meio da ênfase dada a formação específica que é construída, segundo o PPL,

pelos conhecimentos próprios do curso de Licenciatura, que identificam a Educação Física como área de conhecimento e de intervenção pedagógica na Educação Básica. Assim, dela fazem parte as atividades acadêmicas (detalhadas adiante) voltadas para a aquisição de saberes necessários para o desenvolvimento das ações esperadas de um Professor de Educação Física em sua atuação na Educação Básica (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 30).

⁷⁶Naquele momento havia também outra possibilidade de percurso formativo que contemplava o currículo proposto segundo a Resolução 03/ 87, que permitia ao aluno cursar o Bacharelado ou a Licenciatura, em 08 semestres, ou, ainda, os dois cursos simultaneamente obtendo os dois diplomas em 09 semestres. Outra situação possível era a continuidade de estudos, que permitia ao aluno, após graduar-se em uma ou outra modalidade, cumprir disciplinas para obter mais uma habilitação.

Essa formação específica detinha a carga horária de 1875 horas como evidencia a súmula dos tempos da licenciatura presente no PPL (quadro 12).

ATIVIDADES ACADÊMICAS	CARGA HORÁRIA TOTAL
Formação Específica	1875 horas (125 créditos)
Formação Complementar	240 horas (16 créditos)
Formação Livre	120 horas (8 créditos)
Estágio	405 horas (27 créditos)
Práticas	405 horas (27 créditos)
CARGA HORÁRIA TOTAL DA LICENCIATURA	3.045 (203 créditos)

QUADRO 12- SÚMULA INTEGRAL DOS TEMPOS DA LICENCIATURA

FONTE: PPL (2005)

Contudo, apesar de ter se configurado como uma boa tentativa de elaborar um curso de licenciatura com uma identidade própria que não se confundisse com o bacharelado, na prática, a identidade de um curso não está dada a priori. Ela, ao contrário, vai se constituindo no cotidiano curricular, uma vez que, assim como afirma Pacheco (2005, p. 37),

O currículo é um instrumento de formação, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efectivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional.

Quando acompanhei as aulas, percebi que a diferenciação entre as disciplinas comuns à licenciatura e ao bacharelado ficava a critério dos professores que a ministravam. Sobre esse fato, Neira (2009) também percebeu, em uma investigação sobre currículos de educação física de diferentes Ies, que “A arqueologia da construção dos currículos investigados desvelou que o conjunto de disciplinas, o momento em que configuram na grade e, até mesmo, alguns dos conteúdos trabalhados, muitas vezes, partiram de decisões pessoais e/ou burocráticas” (NEIRA, 2009, p. 122).

Vou citar dois exemplos que vivenciei na EEFFTO. No primeiro refiro-me à disciplina de Ensino de Handebol em que os alunos da licenciatura e do bacharelado faziam aulas juntos. Identifiquei que o professor enfatizava nas aulas aspectos como a faixa etária dos praticantes, a participação de todos os alunos, bem como situações de jogos que se aproximavam da realidade do esporte. Além disso, o professor sempre dizia aos alunos que era preciso explicar o sentido das atividades propostas às crianças ou adolescentes para

que eles compreendessem o que estavam fazendo nas aulas. A estratégia de aula do professor dessa disciplina não era direcionada para um espaço de atuação profissional específico. A preocupação dele era de que os alunos, fossem do bacharelado ou da licenciatura, soubessem ensinar os elementos técnicos, táticos e regras para o público que estivessem trabalhando, de forma a respeitar, principalmente, a idade e o nível de aprendizagem dos praticantes.

O segundo caso refere-se à disciplina Ensino de Natação que era ministrada de forma separada para os alunos da licenciatura e do bacharelado. Quando perguntei à monitora da disciplina qual era a diferença no conteúdo tratado nos dois cursos, ela informou que a distinção estava no aprofundamento de aspectos técnicos do conteúdo, sendo mais aprofundados no curso de bacharelado. Nessa disciplina, a professora, assim como o professor da disciplina de Ensino de Handebol, não tinha o espaço escolar como a referência central para as aulas, embora, ela também tivesse uma preocupação que os alunos soubessem ensinar o esporte tratado na disciplina em função do nível de aprendizado de cada um, além de insistir no fato de que o objetivo não era formar atletas.

Nos dois casos, a preocupação central dos professores voltava-se para a execução de aspectos técnicos e táticos, conforme mostram as referências bibliográficas da disciplina Ensino de Natação (Figura 7) apresentada pela professora em slide durante a aula inaugural e o programa da disciplina Ensino de handebol disponibilizada aos alunos pelo professor da disciplina (Figura 8).

Referências bibliográficas

- CATTEAU, R. O ensino da natação. 3ª ed., São Paulo: Manole, 1990.
- DAMASCENO, L.G. Natação para bebês. São Paulo: Ícone, 1998.
- MACHADO, D.C. **Natação: iniciação ao treinamento**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2006.
- MAGLISCHO, E.W. Nadando ainda mais rápido. 1ª ed., São Paulo: Manole, 1999.
- MAKARENKO, L. Natação: seleção de talentos e iniciação desportiva. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PALMER, M.L. A ciência do ensino da natação. São Paulo: Manole, 1990.

Figura 7- Referências bibliográficas da disciplina Ensino de Natação
Fonte: Material de aula da professora da disciplina.

Aula	Data	Tema	Obs
1	08.03	Apresentação da disciplina (Entrega temas de estudo métodos ensino esportes)	T
2	15.03	Iniciação ao handebol: jogos de Inteligência e criatividade	P
3	22.03	Iniciação ao handebol: da marcação individual	P
4	29.03	Desenvolvimento da capacidade tática de grupo	T
5	05.04	1 prova parcial	20 pts
6	12.04	Desenvolvimento da capacidade tática de grupo Início do torneio interno	T
7	19.04	Desenvolvimento da capacidade tática de grupo: jogo posicional	P
8	26.04	Desenvolvimento da capacidade tática de grupo: jogo posicional	P
9	03.05	Desenvolvimento da capacidade tática de grupo: cruzamentos e permutas	TG
10	10.05	Desenvolvimento da capacidade tática de grupo: bloqueio	TG
11	17.05	Desenvolvimento da capacidade tática de grupo	TG
12	24.05	Desenvolvimento da capacidade Tática grupo	TG
13	31.05	2. Avaliação Parcial	20 pts
14	07.06	Desenvolvimento da capacidade Tática grupo	TG
15	14.06	Goleiro	P
16	21.06	Revisão geral da temática desenvolvida	T
17	28.06	Prova Final	Av

Figura 8- Programa da disciplina Ensino de Handebol

Fonte: Material de aula do professor da disciplina

Além disso, nos dois casos, as disciplinas eram tratadas a partir de referências da iniciação esportiva e não da educação física escolar, embora os dois professores ressaltassem a importância de se criar um ambiente lúdico, que não estivesse centrado na competição, nem na formação de futuros atletas.

No entanto, nos dois casos, não havia uma grande diferença entre o que era ensinado na licenciatura e o que era ensinado no bacharelado, mesmo quando as turmas dos dois cursos faziam aulas de forma separada.

D'Ávila (2007) identificou resultado semelhante em investigação realizada sobre a EEFFTO-UFMG. O estudo indicou que as estratégias utilizadas pelos professores para ministrar disciplinas comuns aos dois cursos era pensada a partir do conteúdo e não em função da atuação profissional. No estudo do autor, os professores da EEFFTO alegaram, em entrevista, que o foco do ensino estava no aluno, no ser humano, sem ressaltar a sua aplicabilidade no contexto escolar ou não escolar.

Outra conclusão do estudo foi de que as representações sobre os conteúdos e as formas de ensino dos professores não se ancoravam em princípios legais, mas nos conhecimentos pedagógicos e nos conhecimentos acerca do conteúdo que ministravam.

Dessa forma, D'Ávila (2007) revelou que as DCNs contribuíram pouco para alteração das representações dos professores do curso de graduação em educação física sobre o bacharelado e a licenciatura e ressaltou que o poder de normatização de documentos oficiais “não produzem efeitos marcantes nos valores, nas crenças e nas imagens dos professores por si só e, portanto, não chegam a alterar as representações sociais dos professores, as quais têm raízes históricas em seu contexto social” (D'ÁVILA, 2007, p. 124).

Assim como identifiquei nessas duas disciplinas, também ouvi dos alunos, que outras disciplinas de Ensino de práticas corporais, embora não fossem todas, mantinham esse modelo de aula, ou seja, os professores levavam em consideração a faixa etária do público para quem a aula estava sendo direcionada e a necessidade de incluir todos nas aulas, bem como o entendimento de ações que faziam, mas não estabeleciam grandes diferenças entre o espaço escolar e outros espaços como clubes ou escolinhas esportivas.

Deste modo, a escola, a grande referência da licenciatura, e que garantiria sua especificidade e, portanto, sua identidade, não era tida como um espaço privilegiado nas aulas de parte dessas disciplinas. De forma contrária, a centralidade da escola seria uma possibilidade para que a ação docente guardasse uma peculiaridade quando realizada nesse espaço, isso porque, segundo Vago (2012, p. 74),

Escola não é clube. Escola não é academia de ginástica. Escola não é centro de treinamento esportivo. A escola não é a rua, ou a praça do bairro. Escola não é tempo nem ‘equipamento’ de lazer. Embora possa estabelecer relações com todos esses lugares, a escola é um tempo e um lugar singular, que não pode ser nem confundido com (nem substituído por) nenhum desses.

Penso que se a escola não deve ser confundida com outros espaços, a educação física, enquanto componente curricular, também não deve tratar seus conteúdos da mesma forma como estes são tratados em outros espaços. É nesse sentido, que muitos autores (ASSIS 2001, BRACHT 200/1, KUNZ 2003b; VAGO 1996; COLETIVO DE AUTORES, 1992) se dedicaram a discutir a relação entre esporte na escola e esporte da escola, visto que, a subordinação da educação física aos códigos da intuição esportiva como princípio de rendimento atlético, competição, comparação de rendimentos, recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória e racionalização dos meios e técnicas acabaria por reproduzir as desigualdades sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O PPL também indica à necessidade de diferenciar o esporte na escola do esporte da escola como mostra o trecho a seguir:

Nesta direção, ele assume uma condição de “esporte escolar”, com o mesmo propósito de educar. Então, especialmente, é preciso ter em consideração, o público que frequenta a escola — são crianças, são adolescentes, são jovens, são adultos —, com suas características próprias, seus interesses e suas necessidades em relação ao esporte. É em função destas pessoas que ele deve ser tratado (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 23).

Além disso, o PPL também traz uma ideia clara do que significa a educação física na escola:

Como componente curricular, então, espera-se que a Educação Física faça justamente o mesmo que se espera de toda a Escola: transmitir um conhecimento que lhe é próprio, específico. E o conhecimento de que trata a Educação Física na Escola em sua intervenção pedagógica são as manifestações clássicas de sua tradição, especialmente os esportes, as danças, as formas de ginástica, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos populares, as lutas e a capoeira. Com esse conhecimento digno de ser tratado na escola ela oferece sua contribuição para a “formação indispensável ao exercício da cidadania”, garantido aos estudantes o direito de acesso a ele (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p. 16).

No entanto, tratar o esporte ou qualquer outro conteúdo da educação física tomando como referência a escola também não significava um consenso acerca da questão sobre qual é o papel da educação física nesse espaço. Segundo o Coletivo de Autores (1992), na tentativa de responder essa questão, muitas respostas foram dadas, porém, poucas contribuíram para alterar uma prática conservadora. Assim sendo, respostas como: a) Educação Física é educação por meio das atividades corporais; b) Educação Física é educação pelo movimento; c) Educação Física é esporte de rendimento; d) Educação Física é educação do movimento; ou e) Educação Física é educação sobre o movimento; acabaram gerando diferentes possibilidades de pensar esse componente curricular dentro da escola e que perpetuam até hoje, ainda que a produção acadêmica sobre a educação física escolar já tenha alcançado certo grau de consenso de que, enquanto componente curricular, ela deve ser entendida como uma intervenção pedagógica que trata das manifestações da cultura corporal de movimento materializada em conteúdos como dança, jogos, esportes, lutas e ginástica.

Não apenas a produção acadêmica, mas também os Parâmetros Curriculares Nacionais expressam o entendimento desse componente curricular dentro da escola.

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo — um sistema estritamente fisiológico — e corpo — que se relaciona dentro de um contexto sociocultural — e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente

proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal (BRASIL, 1997, p. 22).

Assim, ainda que os professores da EEFFTO fizessem essa diferenciação entre os conteúdos ministrados na escola de conteúdos ministrados em outros lugares, não existe uma única forma de concebê-lo no âmbito educacional, uma vez que mesmo as abordagens pedagógicas da educação física, que, segundo Darido (2008), buscaram superar uma visão biologistica, tecnicista e esportivista, “[...] resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas” (DARIDO, 2008, p. 20).

Além das diferentes formas de conceber a educação física na escola, o fato de parte dos professores estarem distantes das discussões acerca da educação física escolar também faz com que as disciplinas que tratam da desse tema não consigam criar vínculos com uma identidade docente que não se confunde com os papéis de instrutores ou técnicos esportivos.

Neira (2009), em sua investigação acerca de currículos de cursos de educação física de diferentes Ies, em destaque os cursos de licenciatura, identificou que muitos docentes não mantinham relação seja profissional ou acadêmica com a realidade escolar. Dessa forma, quando ministravam aulas em disciplinas com viés pedagógico, acabavam por fazer com base em suas próprias experiências enquanto alunos. O autor complementa que, mesmo quando parte desses professores tenta superar essa lacuna da pouca proximidade com a temática da educação física escolar, essa tentativa de superação é feita a partir de relações com áreas de conhecimento distintas da tarefa educativa. Nestes casos, é comum a vinculação de discursos de combate à obesidade infantil por meio do aumento do tempo de atividade física para os estudantes, bem como o uso sistemático de aplicação de testes físicos.

Esses desencontros pedagógicos,⁷⁷ nítidos no currículo do curso de licenciatura, refletem a descrença da possibilidade da criação de um curso “puro sangue” presente na fala do coordenador do colegiado trazida no início do capítulo. Contudo, a ideia da elaboração de uma licenciatura com L maiúsculo pretendida por ele foi alcançada?

Partindo da ideia de Matos, Nista-Piccolo e Borges (2016, p.54) de que “identidade projetada não se manifesta em identidade construída”, posso dizer que, no nível prescrito, o currículo, pós-reconfiguração curricular, elaborado a partir das circunstâncias proporcionadas pelas DCNs, se configura como um documento que expressa uma

⁷⁷ Expressão utilizada no texto de Pires e Marta (2016).

identidade ao colocar como referência central, embora não exclusiva, a formação de professores para atuar na educação básica, privilegiando os conhecimentos pedagógicos e estabelecendo uma diferença notável entre o currículo que vinha sendo desenvolvido na EEEFTO, no qual a grade curricular era praticamente a mesma do bacharelado, salvo três disciplinas.

No entanto, a efetivação dessa identidade encontra-se em processo de construção no cotidiano curricular, visto que, assim como tenho insistido, nem as DCNs, nem mesmo os documentos curriculares tais como propostas pedagógicas, grades curriculares ou ementas de disciplinas, são capazes de alterar a tradição de formação da EEEFTO e o modo como os professores concebem a licenciatura.

Posto isso, devemos pensar que a construção da identidade da licenciatura na EEEFTO é sempre um processo em construção, nunca acabado, haja vista a dinamicidade do currículo. Conforme Neira (2009, p. 123), “Um projeto curricular, portanto, nunca termina, encontra-se em permanente estado de reconstrução e avaliação. Cada membro da comunidade é, no melhor sentido, ator e autor da proposta.”

Como atores e autores da proposta curricular, os alunos ocupam um papel importante no processo da construção da identidade do curso e ao mesmo tempo são influenciados por essa, fazendo com que esse processo de construção identitária se configure em meio a um cenário de conflitos como mostrarei na seção a seguir.

8.2 LICENCIATURA E LICENCIANDOS: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

Ao propor falar de identidade é importante mencionar que alguns estudiosos (HALL, 2006; BAUMAN, 1998) têm evidenciado os problemas de utilizar essa expressão no singular. Segundo Bauman (1998, p. 114), “[...] o eixo da estratégia da vida pós-moderna, não é fazer a identidade deter-se, mas evitar que se fixe”. Fala-se, portanto, em identidades.

Quando se trata da identidade da Educação Física, esse tema parece ainda mais complexo diante das diferentes formas de concebê-la enquanto área científica e acadêmica, componente curricular e área de formação e atuação profissional. A partir dessa ausência de consenso, apresento as representações dos alunos acerca da identidade da licenciatura e deles mesmos enquanto professores em formação inicial.

Quando questionados em entrevista, os alunos dos períodos finais reconheciam que o curso de licenciatura tinha como função formar professores para atuar na educação básica.⁷⁸ No entanto, era possível perceber que não havia um consenso sobre a necessidade dessa identidade, isso porque nem todos os alunos desejavam que a licenciatura se diferenciasse do bacharelado.

Dois motivos explicam essa posição dos alunos. Um deles refere-se ao fato já mencionado no estudo, de que, para uma parte deles, o desejo de inserção profissional não estava direcionado à escola e, por isso, não almejavam que o curso tivesse uma identidade relacionada a esse espaço de atuação.

Em uma das aulas que acompanhei da disciplina de Análise crítica da prática II, essa discussão veio à tona. Os alunos reclamavam para os professores que a separação entre a licenciatura e o bacharelado fez com que eles não tivessem acesso a um conhecimento, principalmente de disciplinas biológicas e do treinamento esportivo. Na visão desses alunos, isso poderia prejudicá-los profissionalmente. Um dos alunos chegou a dizer que o currículo era deficitário, pois não iria prepará-lo para ser *personal trainer*. Outros alunos também fizeram comentários semelhantes, de forma que eu posso afirmar, sem qualquer sombra de dúvida, que os alunos com os quais eu convivi, de forma unânime, demonstravam não ver sentido em um curso que separava a formação, impedindo-os de acessar conhecimentos necessários à atuação profissional em espaços extraescolares. Devo mencionar neste momento que, em minha opinião, o currículo da EEEFTO, não restringia a formação ao âmbito escolar, apenas o privilegiava.

O segundo motivo alegado pelos alunos residia no fato de o espaço de atuação profissional não ser suficiente para a criação de percursos formativos diferenciados assim como afirmou Carlos em entrevista.

A educação física tem seus conteúdos, suas especificidades que a caracterizam como educação física. O ambiente em que você vai ensinar educação física, ele não vai ser, em minha opinião, não vai ser suficiente para mudar uma formação inteira. Então assim, eu vejo que, talvez, um curso de licenciatura plena, não pudesse ser quatro anos. Então, talvez, essa seja uma dificuldade logística... Não sei (INFOMRAÇÃO VERBAL).

Esse discurso também é utilizado por quem defende uma formação única para a Educação Física como está presente na cartilha da campanha lançada pela Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EEXNEEF): “Somos todos professores, independente da área que estamos atuando (escolas, clubes, academias e hospitais) estamos

⁷⁸ É importante lembrar que alguns alunos só ficaram sabendo da diferença entre a licenciatura e o bacharelado em Educação Física quando ingressaram na universidade.

tratando pedagogicamente os conteúdos da Educação Física na mediação com nossos alunos” (EEXNEEF, p. 7, 2010).

O grande problema desse argumento é que o entendimento de que o espaço de atuação não seria suficiente para distinguir a licenciatura do bacharelado, acaba por promover o entendimento de que a intervenção também não deveria ser diferente, pois, conforme me disse um aluno do período final: “vôlei é vôlei em qualquer lugar, não é?” (ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Nesse sentido, parte dos alunos achava que não deveria haver diferenciação nas disciplinas relacionadas ao ensino de esportes para a licenciatura e para o bacharelado, sob a alegação de que, quando essas disciplinas tinham o seu foco na escola, o conteúdo era pouco aprofundando nos aspectos técnicos e táticos como evidencia a fala do aluno Carlos em entrevista:

A disciplina de voleibol a gente... Achei uma disciplina muito interessante. A gente tem conhecimento de fundamentos e até sistemas de jogos só que de uma forma bastante superficial e o sistema que a gente aprende é o sistema 6 X 0 que é o básico do básico do básico e que, na minha opinião, não permite que a gente possa progredir pra outros sistemas [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

No entanto, para os alunos que possuíam uma identificação maior com a licenciatura, faltava justamente essa diferenciação dos espaços de atuação nas disciplinas relacionadas aos ensinos, pois parte dos professores desconhecia a realidade escolar. Lúcia e Agenor exemplificaram, respectivamente, essa situação durante a entrevista:

Digamos que o professor aqui, ele idealiza muito a escola. Você faz um plano de aula pra uma aula de 50 minutos, aí você coloca 10 minutos pra uma atividade, 5 pra outra e acabou o plano de aula tá certo. Não, chega lá, até controlar todo mundo, uns vão querer ir ao banheiro, você não vai explicar uma vez só. Não é assim na prática (INFORMAÇÃO VERBAL).

Por exemplo, no nosso currículo, os ensinos de/ a maiorias dos ensinos de é dado por professores que a gente não sabe assim, mas pelo que a gente vê não tem esse contato assim tão grande com a escola. Tanto é que a forma deles pensarem a escola é muito diferente do que a escola é de verdade (INFORMAÇÃO VERBAL).

Ainda que os professores das disciplinas de Ensino se esforçassem para aproximar o conteúdo ministrado da escola, um grupo de alunos percebia que, parte do corpo docente desconhecia a escola dos dias de hoje e, por isso, não viam sentido, por exemplo, em construir planos de aulas ou aplicá-los em contextos que não possuíam qualquer similaridade com a realidade escolar.

Um exemplo dessa situação foi vivido pela aluna Lúcia. Ela me contou que em uma atividade avaliativa de uma disciplina, ela teve que escolher um conteúdo para ministrar

aulas e por isso escolheu o tênis. No entanto, devido ao fato de a escola não ter raquete de tênis, muito menos uma quadra própria dessa modalidade, ela fez várias adaptações para as crianças jogarem. Em razão dessas adaptações, Lúcia contou que o professor da disciplina não considerou que ela tinha dado uma aula de tênis. Frustrada com a situação ela desabafou:

Isso não é tênis porque não estava na quadra com a areinha vermelha? Não tinha rede? As dimensões da quadra não eram aquelas? A raquete não era aquela? Então eu não dei aula de tênis? Os professores tem muito isso aqui. O professor acha que a gente vai chegar numa escola perfeita, com todos os materiais, com todos os alunos sentados te ouvindo. Não é assim! (INFORMAÇÃO VERBAL).

O caso de Lúcia mostra que ainda persiste a ideia de que o esporte, ainda que na escola, deve se aproximar da referência do esporte de competição, e por isso, ao transformá-lo, adaptando espaços, regras e formas de jogar, estaria promovendo sua descaracterização.

A percepção dos alunos de que alguns professores elaboraram suas aulas de forma distante da realidade escolar é reflexo do perfil acadêmico do corpo docente e que não parece ter sido alterado ao longo do tempo. Em consulta ao site da instituição, identifiquei que entre o ano de 2014 e 2018, foram realizados 12 concursos para contratação de professores efetivos. Desses, apenas um contemplava a contratação de um professor para a área de educação física escolar.

Dessa maneira, o perfil do corpo docente parecia interferir na construção da identidade profissional dos próprios licenciandos, uma vez que “é bastante razoável que a constituição das identidades docentes influencie as identidades discentes” (NEIRA, 2009, p. 122).

O processo de construção da identidade dos licenciandos estava, portanto, atrelada, entre outros aspectos, ao fato deles se sentirem representados na EEEFTO e essa representatividade não é garantida pelas DCNs, nem pelo PPL.

A representatividade dos sujeitos é um tema que vem sendo discutido nos últimos tempos, uma vez que determinados grupos, historicamente foram colocados à margem da sociedade, e, portanto, nunca tiveram uma representação que expressassem seus anseios ou causas. Um exemplo disso é a baixa presença de negros e mulheres no cenário político do nosso país. Nesse sentido, no caso da EEEFTO, a representatividade dos licenciandos poderia ser alcançada via uma presença maior de professores e espaços de produção de conhecimentos que tenham a licenciatura como foco de atenção.

Como consequência, a identificação dos alunos com a licenciatura também esbarrava no status atribuído ao curso e a eles mesmos. Durante a investigação, eu consegui perceber que para uma parte dos alunos, ser da licenciatura significava ter menos prestígio acadêmico dentro da EEEFTO como evidencia o aluno Agenor em entrevista:

Faltam muitas coisas para a licenciatura se firmar. Até mesmo para os alunos se verem como da licenciatura e ter o próprio prazer de se ver na licenciatura e de ter orgulho e falar: Ah sou da licenciatura e tal. Então tem até uma brincadeira que rola. Você vê muita diferença entre quem é do bacharelado e quem é da licenciatura e normalmente a gente fala assim que quem é da licenciatura é só gente boba, parece. Você olha e é um povo estranho assim. Que é uma brincadeira que a gente faz assim, porque é muito diferente. Só que assim, essa brincadeira mostra que o legal é ser bacharelado. Você é bobo, você é licenciatura e tal. Mas não é isso. Eu acho que tinha que ser O bacharelado é legal, mas a licenciatura também (INFORMAÇÃO VERBAL).

Esse pensamento foi reforçado pela fala de outra aluna em uma das aulas que eu acompanhei, na qual havia somente alunos da licenciatura: “Eu acho que o pessoal do bacharelado se acha de mais e o povo da licenciatura aceita isso! A gente tem que se afirmar a todo o momento. Isso é ruim!” (ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO) e também por um aluno durante uma aula: “Tem professores que falam que a nossa formação é deficitária” (ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Os alunos Tadeu e Pedro também mencionaram suas impressões de uma desvalorização da licenciatura dentro da EEEFTO, respectivamente, em:

Então eu acho que assim, principalmente na licenciatura, eu acho que ela é muito desvalorizada aqui. Não sei se é só aqui, mas eu acho que não. Por isso eu acho que falta muita coisa aqui, pensando em laboratório essas coisas. Grupos de estudo, alguma coisa assim... A gente vê muitos laboratórios aqui do bacharelado que são muito legais, as ideias são muito boas. Eu acho que deveria ser isso também (se refere à licenciatura) porque na própria formação da licenciatura, como falta coisa, muita gente da licenciatura está dentro desses laboratórios, sabe? E não que seja ruim. Pode ser pra você agregar conhecimento, altas coisas e tal, mas só que eu acho que muitas vezes é a falta de outras oportunidades que sejam mais próximas ao campo da licenciatura (INFORMAÇÃO VERBAL).

Mas o que a gente vê bastante, eu falo pelo que eu vejo ninguém saindo, quase ninguém saindo do bacharelado indo para a licenciatura, mas eu vejo muita gente saindo da licenciatura e indo para o bacharelado. Isso muito pelo que a gente vive aqui na escola, porque é que nem eu estava falando, a gente não tem muitos projetos na licenciatura, a gente não tem... Os laboratórios, a maioria esmagadora é com foco no bacharelado, então você acaba respirando bacharelado e a licenciatura vai ficando... Porque a Escola é responsável por formar a opinião das pessoas e se você respira mais bacharelado por questões sociais, culturais da faculdade você acaba se encaminhando para essa área (INFORMAÇÃO VERBAL).

Embora eu nunca tivesse presenciado qualquer forma de discriminação dos alunos da licenciatura por parte dos professores, e nem mesmo por parte dos alunos do

bacharelado, o fato é que alguns alunos percebiam uma desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado o que também foi evidenciado pelos alunos do Diretório Acadêmico, quando tive a oportunidade de conversar com eles em uma reunião. Inclusive, um dos integrantes que era do curso de bacharelado, informou que “rola um preconceito” (ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO). Quando eu os questionei sobre os motivos desse preconceito, uma aluna respondeu que era devido à desvalorização da escola e outro aluno mencionou que era decorrente de uma desvalorização das licenciaturas de um modo geral.

Essa desvalorização das licenciaturas foi também reconhecida no estudo de Patrocino (2013). O estudo refere-se à dissertação intitulada “A hierarquia bacharelado/licenciatura em diferentes áreas do conhecimento: uma análise da UFMG”, que teve como objetivo analisar as hierarquias entre o bacharelado e a licenciatura em diferentes cursos da universidade. Foram analisadas as diferenças socioeconômicas e culturais entre os alunos que ingressaram na UFMG nas duas modalidades (bacharelado e licenciatura) de todos os cursos de graduação que possuíam licenciatura, bem como as disposições que congregaram para as diferentes escolhas profissionais por parte dos estudantes.

O estudo tomou como referência os ingressantes no vestibular da UFMG no ano de 2010, em função de contemplar alunos que estivessem em um período mais avançado no curso, e por isso, já tivessem decidido sobre qual modalidade cursar, ou estivessem em vias de tomar a decisão, estando assim, com mais clareza das razões de suas escolhas.

Foram realizadas entrevistas com 36 estudantes, seis estudantes de cada um dos seis cursos analisados (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Física, Geografia e Letras). Nosso foco será apresentar apenas as análises referentes ao curso de educação física.

Uma aluna e dois alunos do curso de bacharelado diurno e três alunas da licenciatura foram entrevistados. É importante ressaltar que, em 2010, o curso de educação física era ofertado apenas no turno diurno. Os 110 estudantes ingressavam automaticamente no bacharelado (metade em cada semestre), e podiam optar pela licenciatura a partir do terceiro período do curso, caso desejassem.

Constatou-se, na investigação, que a hierarquia entre o bacharelado e a licenciatura foi percebida pelos estudantes no campo simbólico, e a maneira como eles se sentiam pertencentes a grupos de alto ou baixo prestígio dentro da UFMG estava associada à suas heranças culturais e também à suas experiências acadêmicas. Isso foi evidenciado quando

os alunos reconheceram que o curso do bacharelado era mais privilegiado em relação ao curso de licenciatura, seja porque os professores ofertavam mais disciplinas para o bacharelado ou porque os laboratórios e as reformas nos prédios da EEEFTO, em geral, contemplava este curso.

Essa valorização do bacharelado indicada nas entrevistas pode ter influenciado os alunos na decisão de permanecer no curso ou de se mudar para a licenciatura. A autora chama a atenção para o fato de apenas cinco estudantes, de uma turma de 55, terem escolhido ir para a licenciatura.

Tomando como base os discursos dos alunos que eu entrevistei, mas também as conversas informais, percebi que essa desvalorização era dirigida ao curso de licenciatura e não aos alunos desse curso, isso porque a nova configuração do currículo da licenciatura decorrente das normatizações das DCNs, não agradou a todo o grupo de professores da instituição.

A diferenciação entre o status da licenciatura e do bacharelado era também percebida a partir imagem corporal dos estudantes como mencionou a aluna Lúcia no trecho da entrevista que ela me concedeu.

Lúcia: Como eu te falei antes você olha pra pessoa e diz esse faz licenciatura e esse faz bacharelado.

Eu: Mas o que tem nesse perfil aí que você vê?

Lúcia: Você vê que o povo da licenciatura aqui é o famoso tilelê sabe?

Eu: O que é isso?

Lúcia: É a galera que anda mais solta, mais humanas. E o pessoal do bacharel é aquele povo *fitness* que anda de marmita e come batata doce e frango. É muito nítido isso aqui (INFORMAÇÃO VERBAL).

Nos dois casos, a identidade dos alunos estava atrelada a uma imagem corporal, sendo os alunos da licenciatura associados à ideia de alguém que não traz as marcas do perfil corporal atlético e, os alunos do bacharelado, a uma imagem típica do perfil corporal encontrado nas academias.

Dessa forma, eu tinha a impressão de que a diferença de status não somente entre os cursos, mas também entre os alunos incentivava a reivindicação deles por uma formação única. No entanto, como a formação única não era possível, os alunos buscavam participar de grupos de pesquisa ou outros projetos acadêmicos que tivessem mais vínculos com o bacharelado e, além disso, reivindicavam determinadas disciplinas que não se relacionavam com a tarefa docente se esquecendo de que o currículo deixava de contemplar outras demandas que se relacionavam diretamente com a intervenção pedagógica no âmbito escolar.

Um exemplo dessa situação ocorreu na aula de Análise Crítica da prática II. Após ouvir os comentários dos alunos acerca dos problemas do currículo não contemplar disciplinas relacionadas aos espaços de atuação extraescolar, um dos professores da disciplina disse: “Se você pensar, o currículo é deficiente em outros aspectos como educação indígena, quilombola, escola rural” (ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO). O professor também citou o caso da educação de jovens e adultos que sequer possuía um espaço no currículo, pois, este não daria conta de contemplar todos os conhecimentos.

A fala do professor mostrou que o currículo nega alguns conhecimentos que os alunos não tinham sequer pensado, pois a identidade da licenciatura em Educação Física ainda está muito distante da realidade escolar dos diferentes povos mencionadas pelo professor. Nesse sentido, não foi em vão a necessidade de se fazer um ajuste emergencial no PPL, realizado em 2016, a fim de contemplar a diversidade étnico-racial no currículo em virtude de demandas internas da Pró-Reitoria de graduação da UFMG e também das exigências da Resolução CNE/P nº1 de 17/06/2014 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para os alunos calouros, assumir a identidade de licenciando era ainda mais difícil, em virtude do pouco tempo no curso e também das crenças sobre a profissão, trazidas em função das experiências vividas durante os tempos de escola e de um imaginário social construído sobre o ser professor de educação física. Em alguns memoriais produzidos pelos calouros, percebi que a ideia de se tornar professor de educação física ainda estava muito relacionado à figura do treinador ou técnico esportivo. Soma-se a isso um contexto mais amplo que envolve a marginalização da profissão docente e ao crescimento de áreas profissionais relacionadas ao bacharelado como academias, centros esportivos, influenciado pela “Indústria do fitness” (PASQUALI; NITERÓI; MASCARENHAS, 2011).

No entanto, foi possível perceber que alguns deles, ainda no início do curso, já se identificavam com a ideia de ser professor, com o espaço de atuação escolar, seja por influência de algum familiar ou pelas experiências vividas na época da escola. Outros, no entanto, apesar do pouco tempo na EEEFTO, já começavam a se identificar com a Licenciatura em função das discussões realizadas na disciplina Formação e Atuação em Educação Física, que era ministrada por um professor que possuía uma experiência profissional ampla na educação básica. Com base numa literatura que relaciona a educação física à cultura corporal de movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e na sua

experiência na escola, o professor apresentava e debatia com os alunos a função social da escola e o papel da educação física escolar, desmistificando muitas crenças acerca da profissão, posto que a maior parte dos alunos ingressou no curso com uma visão estereotipada do objetivo da educação física no âmbito escolar, como se ela fosse um componente curricular que se restringisse à execução de movimentos com fins recreativos; de melhora da condição física ou ainda de participação em competições esportivas.

Percebi que o fato de o professor da disciplina ser alguém que não somente conhecia “o chão da escola”, mas porque se dedicava a estudar esse tema, trazia para os alunos a possibilidade de uma identificação maior com o curso.

Se o exemplo positivo poderia favorecer uma relação maior de identificação do aluno com o curso de licenciatura, por outro, o exemplo negativo parecia dificultar esse processo, embora isso não se configurasse como uma regra. Afirmo isso tomando como base os relatos dos alunos acerca dos estágios realizados nas escolas. Estou me referindo mais especificamente à disciplina Análise Crítica da Prática II, em que os alunos vão até as escolas observar as aulas dos professores de educação física. Nessa disciplina, os alunos tinham a oportunidade de relatar o que observavam nas aulas de educação física de professores regentes e realizar reflexões com base na literatura utilizada na disciplina.

Embora os professores da disciplina disponibilizassem esse momento para os relatos dos alunos, eles pareciam muito tímidos e contavam com poucos detalhes aquilo que viam nas aulas. Intrigada com aquela situação, no momento do intervalo, perguntei aos alunos porque eles falavam tão pouco sobre as aulas que observavam. A resposta, na maior parte das vezes, era de que eles estavam bastante desanimados em ver professores nas escolas que, na visão deles, não tinham muito compromisso com a docência. Na maior parte das vezes, os professores regentes não planejavam as aulas e as mesmas não pareciam ter um propósito educativo. Uma das alunas comentou comigo: “É desanimador ir lá na escola e ficar vendo o professor fazer a mesma coisa toda aula!” (ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO). Outra aluna também reforçou esse mesmo tom: “O professor faz tudo diferente daquilo que a gente aprende aqui na EEFFTO” (ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Em alguns momentos, os alunos chegavam a relatar os problemas identificados nas aulas observadas durante a disciplina para os professores, que passaram a demonstrar bastante preocupação, pois a ideia inicial deles era de que os alunos fossem estagiar com professores regentes indicados por eles, ou seja, professores que eles conheciam e reconheciam como profissionais comprometidos com a docência. No entanto, em função

da dificuldade já relatada acerca da logística que envolve a realização dos estágios, os alunos acabavam fazendo as escolhas das escolas em função da proximidade com suas casas e não em função da indicação dos professores.

Esse cenário parecia não favorecer um contexto de identificação com a docência, visto que as identidades profissionais são formadas a partir de vários aspectos, entre eles, o convívio com os pares. Modelos positivos de docência parecem indicar uma chance maior identificação com a profissão, dado que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2002, p. 19).

Por isso, era possível perceber, na fala dos alunos, um entusiasmo maior com o espaço escolar quando eles se referiam a professores considerados referências positivas. Um professor de educação física que ministrava aulas numa escola dentro da UFMG era um exemplo desse modelo positivo que despertava nos alunos a vontade de querer ser professor. Os alunos que o conheciam, falavam com entusiasmo de suas aulas, da maneira como ele criava estratégias diferenciadas para que as crianças participassem. A prática desse professor era um típico exemplo daquele que Silva e Bracht (2012) identificaram como práticas inovadoras. Segundo os autores, esses professores buscam:

- a) inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, além de considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimentos fisiológicos, antropológicos, sociológicos, etc. tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática; b) modificar o trato deste conteúdo, não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas; c) utilizar diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e, mesmo, no próprio ato de avaliação (auto-avaliação); d) articular a EF de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola (SILVA E BRACHT, 2012, p. 82).

Neste caso, em meio a tantos problemas que cercam a docência na escola, principalmente na esfera pública, salvo algumas exceções, como os baixos salários, a estrutura precária das instalações e a ausência de espaços e materiais para as aulas entre outros fatores, a presença de uma referência positiva de práticas pedagógicas parecia ajudar os futuros professores a ver a profissão com mais otimismo, contudo, não de forma ingênua.

Embora os documentos e as diretrizes curriculares se configurem como uma oportunidade para a criação de uma identidade para a licenciatura e porque não para os

licenciados, a EEFFTO, no cotidiano curricular, assume um lugar privilegiado enquanto espaço e tempo de formação de professores, embora não exclusivo, na construção da identidade docente.

No entanto, assim como afirmam Vieira e Neira (2016, p. 784), “identidades estão sendo forjadas nos currículos substantivos e epistemológicos da Educação Física, onde o conflito entre diferentes óticas do componente resulta em disputas amplas dentro do contestado terreno curricular”. Deste modo, diante das disputas existentes no plano curricular, sejam as disputas entre os conhecimentos ou entre os diferentes espaços de atuação profissional, a EEFFTO pode também contribuir para a criação de identidades que não se alinhem com a docência na educação básica nos moldes como está disposto nas DCNs e no PPL.

No entanto, não é possível pensar a EEFFTO em sua dinâmica curricular como definidora das identidades docentes, como um lugar e tempo que o processo de construção da identidade docente se inicia e finaliza, pois conforme Nóvoa (1992, p. 16), “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos até esta etapa do estudo com algumas certezas e muitas dúvidas. Em meio a isso, ciente das nossas responsabilidades e também das nossas limitações, realizamos um trabalho que buscou defender a tese de que os currículos dos cursos de educação física, que se realizam no cotidiano da formação, são influenciados por aspectos que ultrapassam a legislação educacional, em destaque as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior (Resoluções CNE/CP 01/2002; CNE/CP 02/2002; CNE/CES 07/2004 e CNE/CP 02/2015) fazendo com que estas ocupem um papel secundário na dinâmica curricular.

As formas distintas de conceber a área como campo de produção de conhecimento, de formação profissional ou componente curricular ainda promovem debates polarizados em que não é possível vislumbrar grandes possibilidades de consenso. Diante desse fato, as Ies, com base em suas características de tradição científica e formativa, e do seu perfil docente e discente, vão se apropriar das DCNs de forma particular.

Essa particularidade faz com que os currículos não se repitam, ainda que apresentem propostas muito parecidas. Nesse sentido, ao investigar os currículos elaborados a partir das DCNs, que, entre outros aspectos, ganhou notoriedade em função da proposição de percursos formativos distintos para os cursos de licenciatura e bacharelado, é preciso se atentar a dois equívocos.

O primeiro deles refere-se à leitura da legislação como um engessamento para os currículos. Se as DCNs assim se configurassem, os currículos das diferentes Ies seriam todos iguais. Destarte, afirmamos que, devido ao fato de as diretrizes curriculares possibilitarem diferentes interpretações, as Ies organizaram seus currículos tomando como base outros fatores, que podem ser de ordem burocrática, política ou epistemológica.

Há que se mencionar neste momento, que a legislação não deve ser vista como um conjunto de documentos que pouco interfere nos modos como as Ies organizam seus currículos. Devemos, portanto, fazer jus a importância dela para os diversos cursos de Educação Física espalhados por esse país, bem como as implicações para a vida profissional dos alunos. E porque fazer jus à sua importância? Porque entendemos que, de fato, as DCNs proporcionaram um cenário propício para as Ies construírem propostas curriculares diferenciadas para a licenciatura e para o bacharelado, visto que os estudos no campo do currículo têm evidenciado as confusões identitárias nos cursos de Educação

Física com uma tendência a destacar os conhecimentos que possuem maiores vínculos com o bacharelado.

No entanto, enquanto uma leitura que permite interpretações realizadas por pessoas que possuem valores, crenças, posicionamentos políticos, experiências formativas e acadêmicas diferentes e, por vezes, divergentes, o currículo enquanto documento e prática não pode ser considerado fruto de um engessamento. Ao contrário, ele deve ser visto como uma construção social, assim como afirma Goodson (1997) e não como redução do vivido ao prescrito.

O segundo equívoco, refere-se à responsabilização das DCNs pela fragmentação da área e limitação dos espaços de atuação profissional. Em relação à fragmentação, Pereira (2014, p. 105) informa que,

independente da separação ou não dos cursos em licenciatura e bacharelado, a experiência de formação em Educação Física tem demonstrado que essa dicotomia no percurso formativo tem se dado, sobretudo, nas Licenciaturas Ampliadas em que o aluno é formado para conhecer e atuar como docente tanto na escola como fora dela. Com raríssimas exceções, há divisão no processo de intervenção quando alunos são submetidos a experiências pedagógicas a partir de bases teórico-filosóficas diferentes. Há divisão em relação à produção de conhecimento nas experiências de pesquisa em que temas, bases teóricas e metodológicas mudam de acordo com os objetivos do trabalho e da orientação dos professores. Diante disso, acreditamos que a divisão acontece fundamentalmente pela dificuldade de conciliar bases epistemológicas do campo socio-educacional e da saúde que possuem lógicas operacionais diferentes (PEREIRA, 2014, p. 105).

Ao mencionar que a fragmentação do curso se sustenta na dificuldade de conciliar as bases epistemológicas, Pereira (2014) reafirma o nosso entendimento de que as polarizações presentes no debate epistemológico da área têm promovido mais influência na organização e práticas dos currículos que as DCNs.

Sobre a limitação dos espaços de atuação profissional, cabe responsabilizar a quem de fato merece: o sistema Cref/Confef. É ele, o responsável por restringir a atuação do licenciado impedindo-o de atuar em espaços extraescolares e, além disso, exigindo sua filiação, o que muitas vezes ocorre ainda nos editais dos concursos para professores da educação básica.

Diante desses dois equívocos, percebemos a importância de se investigar os currículos, mas de uma forma que conseguíssemos identificar o que, de fato, foi alterado com a implementação das DCNs e da reconfiguração curricular dos cursos de educação física.

Por conseguinte, a etnografia se constituiu como peça chave na investigação, pois nos ajudou a compreender a cultura curricular, revelando os atores curriculares, seus encontros, desencontros e estratégias de negociação com o currículo.

No decorrer da investigação, nos apropriamos da Antropologia Interpretativa de Geertz (2008) e, portanto, nos orientamos pelas noções de etnografia como descrição densa e do etnógrafo como um intérprete, cuja interpretação é sempre de segunda mão, dado que somente o nativo, ou melhor, as pessoas que vivem o currículo da EEFFTO poderiam fazer uma interpretação de primeira mão. Além disso, assumimos às críticas da autoridade etnográfica realizada por James Clifford (2008) à Geertz, e, por isso, buscamos, sempre que possível, trazer as vozes de alunos e professores para o texto, embora cientes de que é a escrita, enquanto interpretação da experiência etnográfica, realizada a partir das teorias que lhe sustentam, que confere a autoridade ao etnógrafo.

Com base nas etnografias clássicas e na aproximação com os estudos de Geertz (1980, 2001, 2008, 2009), fomos a campo, estabelecemos nossos informantes, fizemos os registros do cotidiano da EEFFTO, conversamos com alunos e professores e observamos seus comportamentos, acompanhamos aulas e eventos, mapeamos as notícias do site da instituição, pesquisamos estudos que buscaram analisar o currículo da EEFFTO e construímos nossas análises.

Baseadas nessas noções, nos propusemos a analisar o currículo vivido, para assim conhecer as repercussões das DCNs no cotidiano curricular, ou seja, o que de fato elas conseguiram alterar no currículo que vinha sendo realizado na EEFFTO. Temos certeza de que as DCNs criaram uma oportunidade única de elaboração de uma proposta curricular que se diferenciase do bacharelado. No caso da EEFFTO, essa foi uma grande oportunidade, posto que, na instituição, a licenciatura ocupa uma posição de menor destaque em relação ao bacharelado. Esse menor destaque se reflete nos espaços formativos como os laboratórios, os grupos de pesquisa e os projetos de extensão que estão, em sua maioria, relacionados ao bacharelado.

Esse lugar privilegiado do bacharelado possui relação, é claro, com o esforço de um grupo de professores em fazer da EEFFTO um lugar de vanguarda na produção científica na área de Ciências do Esporte, mais especificamente na linha de pesquisa do treinamento esportivo, mas também de uma tradição científica da instituição e da própria Educação Física que, historicamente, privilegiou os conhecimentos de matriz biomédica.

Se, por um lado, as DCNs criaram um cenário propício para a elaboração de um documento curricular que se alinhasse com os propósitos de um curso de licenciatura, por

outro, os diferentes modos de compreender a área, a própria licenciatura e a educação física escolar por parte de professores e alunos, fizeram desse documento uma espécie de obra de arte abstrata, permitindo diferentes interpretações.

Essas diferentes interpretações fizeram com que o PPL fosse fruto de um intenso embate de ideias entre os professores que participaram de sua elaboração. Os conflitos instaurados no momento da organização do PPL compreenderam insatisfações com o trato dos conteúdos e com a carga horária dedicada às disciplinas, o que acabou por gerar insatisfações para um grupo de professores. Em outras instituições, certamente a organização dos currículos é sempre um momento em que os conflitos se acentuam, o que não é nenhuma surpresa, uma vez que o currículo, segundo Paraskeva (2008), é também um lugar que expressa relações de poder.

A fim de investigar as repercussões das DCNs no currículo de licenciatura da EEEFTO, selecionamos três instâncias: a) os projetos formativos e profissionais dos alunos, posto que muitos deles ingressam no curso desconhecendo as especificidades da licenciatura em comparação ao bacharelado; b) a valorização dos conhecimentos do currículo, a fim de verificar se as DCNs foram capazes de alterar a tradição científica da Educação Física no currículo da instituição investigada e; c) a identidade da licenciatura com o intuito de perceber se a formação de professores passou a ocupar um lugar central no currículo.

Vamos começar pelos projetos formativos e profissionais dos alunos. Identificamos que o fato de ingressar no curso de licenciatura, agora com um caminho formativo independente do bacharelado, não era garantia de uma escolha consciente dos alunos pela licenciatura, contrariando a previsão de Oliveira (2006, p. 28) de que a formação baseada nas novas DCNs poderia possibilitar “uma maior satisfação aos anseios dos futuros participantes dos cursos, pois desde o início estarão mais próximos das estruturas de intervenção que escolheram”. Isso porque, segundo o mesmo autor,

Essa nova estrutura para a área da Educação Física reduz o foco de formação e o direciona para objetivos mais definidos com possibilidades de aprofundamentos, ou seja, não haverá aquela frustração do acadêmico que entra no curso pensando em fitness e de repente está ministrando aulas recreativas na Educação Infantil, da mesma forma que o aluno que entra pensando em escola e se vê ministrando aulas de step em academia (OLIVEIRA, 2006, p. 29).

De acordo com a nossa pesquisa, muitos alunos ainda desconhecem a diferença entre os dois cursos e, em alguns casos, mesmo conhecendo as diferenças, parte dos alunos

ingressa na licenciatura em razão de não ter conseguido obter nota para aprovação no curso de bacharelado.⁷⁹

Para resolver essa situação, os alunos buscavam negociar seus projetos formativos e profissionais com o currículo. Uma das iniciativas era “puxar” as disciplinas que mais se aproximavam dos espaços profissionais que pretendiam atuar. Quando não era possível, os alunos buscavam participar de projetos de extensão ou de grupos de pesquisa relacionados às suas áreas de interesse. Além disso, a possibilidade de realizar a continuidade de estudos no bacharelado se configurava como a grande chance dos alunos concretizarem seus projetos.

Essa oportunidade oferecida pela EEFFTO era vista pelos alunos como uma possibilidade de ampliar os seus espaços de atuação profissional e, no caso específico dos alunos dos períodos finais, como uma oportunidade de realizar uma formação mais completa que iria ajudá-los profissionalmente independente do ambiente de trabalho, pois percebiam que os dois cursos eram complementares.

Neste caso, a maior repercussão das DCNs nos projetos formativos e profissionais dos alunos referia-se ao fato deles terem que escolher entre a licenciatura e o bacharelado, não podendo mais fazer uma formação como a antiga licenciatura plena. No entanto, foram decisões do colegiado e dos professores da EEFFTO que definiram, por exemplo, quais disciplinas iriam permanecer, quais iriam ser retiradas, se seria permitido aos alunos da licenciatura cursar as disciplinas da grade do bacharelado, ou ainda sobre a participação deles nos projetos de extensão e nos grupos de pesquisa da instituição.

A segunda instância investigada debruçou-se sobre as repercussões das DCNs na valorização dos conhecimentos do currículo pela EEFFTO e pelos próprios alunos. No currículo anterior havia um excesso de disciplinas biológicas e esportivas e, com a reformulação, o novo currículo passou a apresentar um equilíbrio entre os conhecimentos das diferentes naturezas, quando se tratava das disciplinas de base biológica ou humana/social. Em relação às demais disciplinas, não era possível garantir quais conhecimentos eram mais valorizados, posto que as ementas não representam aquilo que os professores efetivamente trabalham em aula.

Posto isso, o acompanhamento das aulas e as conversas com os alunos foram determinantes. Os alunos informaram que as disciplinas eram ministradas de formas

⁷⁹ Em outras instituições, os motivos do ingresso no curso podem ser diferentes. No caso do curso de educação física da Ufes, é comum ouvir os alunos comentarem que um fator importante na decisão de escolha entre a licenciatura e o bacharelado ocorreu em função do turno do curso, pois a primeira é ofertada no turno diurno e o segundo no período noturno.

diferentes, pois elas assumiam o perfil dos professores que a ministravam. Essa diferença no trato da disciplina contemplava os conteúdos das aulas, a metodologia, a avaliação, as referências bibliográficas etc.

Quando questionados sobre quais eram os conhecimentos mais valorizados no currículo, os alunos não foram consensuais, pois os critérios utilizados para responder essa pergunta se diferenciavam. Além do mais, os alunos também possuíam seus próprios critérios de valorização dos conhecimentos que, em nossa interpretação, não estavam relacionados somente ao fato de a EEEFTO privilegiar espaços de pesquisa e de extensão relacionados ao treinamento esportivo, mas em decorrência de dois aspectos: a) a hierarquização e o modo como os saberes são tratados no processo educacional e b) a relação entre o conhecimento e a prática profissional.

No primeiro caso, as DCNs não possuíam qualquer influência, visto que, essa hierarquização acontece desde o início do processo educacional, quando, ainda crianças, somos ensinados a valorizar determinadas disciplinas ou saberes em função de seu caráter utilitário ou de sua dificuldade.

No segundo caso, podemos afirmar que as DCNs, com efeito, incentivaram a aproximação do currículo com a prática profissional quando a Resolução CNE/CP nº 02/2002, definiu que do total das 2800 horas do curso, 400 horas deveriam ser dedicadas às práticas de ensino e 400 horas ao estágio supervisionado.

Contudo, para os alunos a relação com a prática profissional ainda era considerada problemática, pois, por vezes, as aulas dos professores que assumiam as disciplinas voltadas para o ensino das práticas corporais estavam distantes da realidade escolar. No caso dos estágios, ao menos na disciplina Análise crítica da prática II, havia ainda um agravante da logística que envolvia a ida dos licenciandos às escolas e o descontentamento de parte deles com os professores regentes.

Em alguns momentos, identificamos também um entendimento equivocado da dimensão prática do currículo. Um desses entendimentos estava relacionado ao ato de praticar esportes, pois alguns alunos ingressam no curso imaginando que vão passar grande parte do tempo praticando esportes ou outras práticas corporais. Outro entendimento equivocado relacionava a prática às demandas imediatas do mercado de trabalho, e, neste caso, a teoria seria algo que não contribuiria efetivamente para atuação profissional.

A terceira instância investigada diz respeito às repercussões das DCNs na configuração da identidade da licenciatura. De fato, o PPL passou a se assumir uma identidade própria da licenciatura ao privilegiar a docência na educação básica e

redistribuir as disciplinas de modo que o diferenciase do bacharelado. No entanto, a apropriação dessa identidade no cotidiano curricular era feita de modo particular pelos professores e pelos alunos.

No caso dos professores, não havia um consenso da necessidade de grandes diferenciações entre uma disciplina ofertada ao curso de licenciatura e ao de bacharelado, pois, em alguns casos, o conteúdo era tomado como a principal referência das aulas e não o campo de atuação profissional. Sendo assim, nem todos os professores das disciplinas relacionadas aos ensinamentos de práticas corporais estabeleciam relação dos conteúdos com as discussões ou referências do campo da educação física escolar.

No caso dos alunos, a questão da identidade do curso também não era um consenso. Para um grupo de alunos, a licenciatura ainda não tinha garantido a sua identidade em decorrência de fatores como: pouca representatividade dos professores que mantêm vínculos profissionais ou acadêmicos com a área escolar, poucos espaços de pesquisa e extensão, falta de identificação de um grupo de alunos com a docência na educação básica, distanciamento de parte das disciplinas da realidade escolar. Em contrapartida, para outros alunos não havia a necessidade de existir uma identidade para a licenciatura que a diferenciase do bacharelado, devido ao fato deles terem seus projetos formativos e profissionais vinculados às áreas de atuação do bacharel.

A identidade dos próprios licenciandos também foi posta em xeque nesse novo currículo, pois, se para alguns, havia uma identificação imediata com a identidade docente, para outros, não. Essa construção da identidade docente vai sendo construída na relação que o aluno estabelece com seus projetos formativos e profissionais, com os espaços formativos da EEEFTO e com aspectos que ultrapassam os muros da universidade como o status da profissão, os exemplos de professores que os inspiram ou os desmotivam, a expectativa de seus familiares em relação ao futuro profissional, entre outros. É nesse sentido que Nóvoa (1992, p. 16) afirma que a construção da identidade “é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”.

Em contrapartida, as DCNs criaram um cenário favorável para que os professores com perfil acadêmico mais próximo das questões que tratam a educação física escolar, conseguissem desenvolver as temáticas pertinentes à atuação docente no campo escolar tomando como base as discussões realizadas nessa área, pois podiam construir suas aulas sabendo que seu público era composto, exclusivamente, por alunos da licenciatura.

Com base nas três instâncias analisadas, percebemos que os atores curriculares, professores e alunos, no cotidiano curricular, possibilitaram a (re) interpretação, (re) apropriação e (re) invenção tanto do PPL, quanto das DCNs, propiciando um cenário formativo dinâmico, confirmando a ideia de que elas se configuraram como um contexto legal no qual a Ies construíram suas propostas curriculares. No entanto, outros aspectos que extrapolam as próprias DCNs, tais como os projetos formativos e profissionais dos alunos, a tradição científica da educação física e da própria EEEFTO, o cenário de desvalorização da profissão docente, as concepções políticas e epistemológicas dos professores, e os conflitos inerentes ao currículo enquanto território de conflitos e disputas (ARROYO, 2011) se configuraram como elementos que fizeram com que as DCNs ocupassem um lugar de menor destaque.

Podemos aqui afirmar que o processo de (re) interpretação, (re) apropriação e (re) invenção tanto do PPL, quanto das DCNs foi possibilitado pela dimensão oculta do currículo. De acordo com Pacheco (2005), quatro significados podem ser identificados no currículo oculto: expectativas não oficiais, resultados de aprendizagem não previstos, mensagens implícitas presentes na estrutura escolar e intervenção dos alunos.

As expectativas não oficiais podem ser percebidas quando os alunos esperam do currículo algo que ele não se propõe, ou seja, esperam cursar disciplinas fora da grade curricular ou buscam uma formação para campos de atuação que não são a preocupação central do curso. Os resultados de aprendizagem não previstos ocorrem quando os alunos utilizam seus próprios critérios de valorização dos conhecimentos do currículo que não necessariamente coincidem com os do PPL. As mensagens implícitas na estrutura escolar, dizem respeito à presença e status dos diferentes espaços formativos, como grupos de pesquisa, laboratórios e projetos de extensão. Por fim, a intervenção dos alunos, refere-se ao protagonismo deles na trajetória formativa e no processo de negociação com o currículo a fim de alcançarem sucesso em seus projetos formativos e profissionais.

Por se tratar de uma investigação científica, além das nossas certezas, ainda que provisórias, também nos deparamos com muitas dúvidas, as quais por sinal são vistas como a razão de existência da ciência. Algumas de nossas dúvidas surgiram no decorrer da pesquisa e, portanto, não foram a preocupação central neste estudo, mas acabaram sendo impulsionadas pela experiência da investigação tais como: a criação de percursos formativos independentes para a licenciatura e para o bacharelado promoveu mais aspectos positivos ou negativos para a formação? Será possível, ao longo do tempo, alcançar uma

identidade efetiva para a licenciatura com o novo currículo? Existe alguma possibilidade de uma formação ampla e única que contemple as especificidades da licenciatura e do bacharelado sem que uma área se sobreponha à outra?

Gostaríamos de ter respostas para essas questões, no entanto, nem sabemos se é possível respondê-las visto que a dinamicidade da cultura curricular nos impede de dar respostas com um tom de veredito final, de uma sentença. Ainda assim, esperamos ter contribuído para ampliar os olhares acerca das repercussões das políticas educativas, em destaque, as DCNs para o ensino superior, que, entre outros aspectos, tiveram como objetivo estabelecer identidades formativas diferenciadas para o licenciado e para o bacharel.

Apesar de o estudo não ter a intenção de generalizar os resultados, em função de a EEFFTO-UFMG se configurar como um lugar e tempo de formação com características próprias, assim como as demais Ies, sabemos que qualquer currículo de educação física ou de qualquer outro curso, seja da licenciatura ou do bacharelado, seja de Ies públicas ou privadas, vão desenvolver seus currículos a partir de aspectos que não se reduzem à legislação tais como: perfil do corpo docente e discente, demandas de mercado, estrutura física e material, localização da Ies, normas internas, quantitativo de pessoal, custos de manutenção do curso, relação oferta procura, tradição acadêmica, avaliações externas institucionais entre outros.

Por isso, ressaltamos a noção da EEFFTO e das demais Ies como campo de possibilidades de realização do currículo, reconhecendo estes lugares, marcados por posições políticas, epistemológicas, ideológicas, como aqueles onde os currículos se realizam, contrariando, portanto, a lógica do engessamento dos currículos pelas atuais DCNs. Assim como afirma Pacheco (2005, p. 48) “Por mais complexo que seja, o currículo decidir-se-á numa perspectiva orientadora e não numa perspectiva determinante da prática”.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. **Avaliação**, vol. 20, nº. 2, 269-291, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00269.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

ALBERTO A. A. D.; LOBATO, A. C. L. Formação em educação física: análise crítica do projeto pedagógico do curso de licenciatura da Universidade Federal do Amapá. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15./CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2, 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. GT6. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/187.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016

ALMEIDA, E. F. de.; SILVA, W. J. L. Contribuição à crítica da formação de professores de educação física: em defesa da licenciatura ampliada. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 104-117, dezembro/2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2014v26n43p104/28133>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

ALVES, C. A. **Materialização e (re) interpretação do debate Epistemológico em um currículo de formação em Educação física**. Vitória, 2014. Dissertação (Mestrado em educação física) Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ALVES, C. A.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Diretrizes curriculares para a formação em educação física: camisa de força para os currículos de formação? **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 44-54, dezembro/2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2014v26n43p44/28129>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

ALVES, M. S. As falsas interpretações das diretrizes curriculares nacionais para a educação física e suas expressões em reformulações curriculares. **Motrivivência**, Ano XXIV, n. 38, p. 217-230 Jun./2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2012v24n38p217/22976>>. Acesso em: 23 jun. 2016

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARAGÃO, M. G. S. Para onde vai a educação física: formação, identidade e capacitação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14./ CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005. GT Formação profissional e mundo do trabalho. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/187.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

ARROYO, M. **Currículo**. Território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZZAN JÚNIOR, C. **Antropologia e interpretação**. Explicação e compreensão de Lévi-Strauss e Geertz. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

AZEVEDO, A. C. B. **História da educação física no Brasil**: currículo e formação superior. Campo Grande: UFSM, 2013.

BALL, S. J. **Education reform** – a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University, 1994.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAUMAN, Z. **O Mal Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, n.3 p. 183-197, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594/18307>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

BETTI, M. **Educação Física**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Unijuí, 1999a.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, ago.1999b.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Escola Superior de EF da UFRGS, ano VI, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000/1.

BRASIL. Conselho Federal de Educação, Parecer N. 894/1969. Dispõe sobre a fixação do currículo mínimo dos cursos superiores de Educação Física. Documenta (109), Rio de Janeiro, dez/ 1969.

_____. Resolução n. 69 DE 06/11/1969. Dispõe sobre a fixação do currículo mínimo dos cursos superiores de Educação Física. Documenta (109), Rio de Janeiro, dez/ 1969.

_____. Resolução nº 03, de 16 de Junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 set. 1987.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009, de 8 de abril de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001.

_____. Resolução n.1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

_____. Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de março de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

_____. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Brasília, 2012.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

_____. Minuta de Projeto de Resolução para audiência pública de 11/12/2015: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BORGES, C. M. F. **Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101> >. Acesso em: 24 ago. 2016.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. Lembranças de Velhos. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

- CALDEIRA, T. P. do R. “Uma incursão pelo lado ‘não respeitável’ da pesquisa de campo”. **Ciências Sociais hoje**, n.1, Recife/ Brasília, Anpocs/CNPq, p. 331-54, 1981.
- CALVINO, I. (Tradução Nilson Moulin). **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CARDOSO, R. C. L. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: Cardoso, R. C. L (org.). **Aventura antropológica**. Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CASTELLANI FILHO, L. A formação sitiada. Diretrizes curriculares de educação física em disputa: jogo jogado? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42256/pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, p.177-229. 1990.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Debate sobre a minuta de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física**. Disponível em: <<http://cbce.org.br/noticias-detalle.php?id=1124>>. Acesso em: 22 jan 2017.
- CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Editora Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau).
- CORAZZA, S. M. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17 Maio/Jun/Jul/Ago, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a07>>. Acesso em 22 fev. 2018.
- CUNHA, M. I. Estudo Um: a universidade: desafios políticos e epistemológicos. IN: CUNHA, M. I. (org). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em termos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2006.
- DA MATTA, R.. “O ofício do etnólogo, ou como ter “anthropological blues””, In: E. O. NUNES (org.) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 23-35, 1978.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.
- DARIDO, S. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira– entre a Antropologia e a Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/setaniadauster.doc>>. Acesso em: 22 dez 2016.

D'ÁVILA, R. C. As representações sociais dos professores da graduação em Educação Física sobre o bacharelado. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DAVID, N. A. et al. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior: contribuições para o debate em educação física & esportes. **Motrivivência**, n. 12, 145-160, 1999.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14465/13248>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

DUARTE, N. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: TORRIGLIA. P. L. et al., (Org.), **Currículo: teorias e métodos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 245-256.

ECKERT, C.; ROCHA. A. L. C. da. Etnografia: Saberes e Práticas. **Iluminuras**, v. 9, n. 21. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9301>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

ESPINA BARRIO, A. B. **Manual de antropologia cultural**. Recife: Fundaj, Ed.

Massangana, 2005. Disponível em:

<<https://www.yumpu.com/pt/document/view/16259848/manual-de-antropologia-cultural-angel-espina-barrio-ufpe>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

EXNEEF. **Educação Física é uma só**, formação unificada já! Cartilha on line, 2010.

Disponível em:

<http://docs.wixstatic.com/ugd/1b4256_90ab5fc7db3e4a04aa77d130dc64d5a9.pdf>.

Acesso em: 20 dez. 2017.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em educação física**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FLEMING, R. S. **Currículo moderno: um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino**. Rio de Janeiro: Lida- dor, 1970.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78. 1999. Disponível em:

<https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

FONSECA, R. G.; LARA, L. M. Valores e atributos da profissão na perspectiva de estudantes de Educação Física. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 37, n. 1, p. 91-102, Jan.-Mar., 2015.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Medicas sul, 1993.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FURTADO, R. P.; SANTIAGO, L. P. Educação Física e trabalho: considerações a respeito da inserção profissional de egressos da FEF-UFG. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, Abr-Jun; v. 29, n. 2, p.325-36, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/99806/98262>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

FURTADO, R. P. et al. Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNS para a educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/42267/pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

GATTI, B. A. implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho, 2001. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Implica%C3%A7%C3%B5es-e-perspectivas-da-pesquisa-educacional-no-Brasil-contempor%C3%A2neo-a04n1131.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

GEERTZ, C. Transição para a humanidade. In: **O Papel da Cultura nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

_____. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2008.

_____. **Obras e vida**. O antropólogo como autor. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOODLAD, J. I. **Curriculum inquiry: the study of curriculum practice**. New York: McGraw-Hill, 1979.

GOODSON, I. Tornado-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 230-254, 1992. Disponível em: <<https://www.ivorgoodson.com/files/19%20Tornado->

[se%20uma%20materia%20academica-Teoria%20e%20Educacao-I%20Goodson.pdf](#)>.
Acesso em: 23 dez. 2017.

_____. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo.** Porto: Porto editora, 2001.

GOLDMAN, M. Antropologia contemporânea, sociedades complexas e outras questões. In: GOLDMAN, M. **Alguma antropologia.** Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política, 1999.

_____. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de antropologia.** São Paulo, USP, v. 46, n. 2. , p. 445-476, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v46n2/a12v46n2.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica. **Etnográfica**, vol. X (1), p.161-173, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/etn/v10n1/v10n1a08.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

GONÇALVES JUNIOR, L.; LEMOS, F. R. M.; CORRÊA , D. A. Motivações para a (falta de) escolha pela Licenciatura em Educação Física. **Educação**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 9-30, junho, 2013. Disponível em: <<http://www.claretianobt.com.br/revista/pUXHPZVwV>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES**, n 43, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621997000200002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. Por uma antropologia da educação no Brasil. **ProPosições.** Revista da Faculdade de Educação. UNICAMP, v. 21, n. 2 (62), p. 259-265 – maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a17.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

_____. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 19-37, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/15190/10868>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas.** Compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**, 2016. Brasília: MEC, 2017.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

JACKSON, P. **Life in classrooms**. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.

KELLY, A. **O currículo**: teoria e prática. São Paulo: Harper e Row, 1980.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os diferentes motivos da escolha da licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD-UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 123, p. 1-8, 2008. Disponível em:

<<http://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolha-da-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

KRUG, H. N. O percurso da vida escolar básica e a relação com escolha profissional dos acadêmicos de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria.

Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, n. 141, p. 1-8, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd141/escolha-profissional-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

KRUG, H. N et al. Formação inicial: a percepção de acadêmicos de um curso de licenciatura em educação física. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 385-412, jul./dez. 2013.

KUSCHNIR, K. Trajetória, projeto e mediação na política. In: VELHO, G. e KUSCHNIR, K. (orgs.). **Mediação, Cultura e Política**. Rio de Janeiro: Aeroplano. 2001.

KUNZ, E. Formação profissional em educação física: revisões e alienações.

Motrivivência, Ano XV, Nº 20-21, p. 189-197 Mar./Dez. 2003a. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/915/4149>>. Acesso em 12 fev. 2017.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003b.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 21.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

LEMO, L. M. As contradições do processo das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em educação física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 27-49, jul/set de 2012. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/19749/21138>>. Acesso em: 23. jul. 2017.

LÉVI-STRAUSS, C. “A Crise Moderna da Antropologia”. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 10, p. 19-26, 1962 [1960].

LIMA, H. L. A. **Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

LOMARDO, J. Recontextualização teórica e currículo: uma crítica ao conceito de hibridismo a partir do currículo paulista de Geografia. **Revista brasileira de educação em geografia**. Campinas, v. 6, n. 12, p. 99-113, jul./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/400/219>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2002.

LOPES, A. C. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em jan. 2015.

LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências do esporte. **Motus corporis**, Rio de Janeiro, v. 3. N.2, p. 51-72, dez 1996.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n. 2, p. 98-113, jul/dez, 2006b. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>>. Acesso em. Jul. 2015>.

MACEDO, R. S. M. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. O socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 2013b.

MAGNANI, J. G. C. “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.17, n.49, São Paulo, jun. 2002.

MAGNANI, J. G. C. A etnografia não é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa..., que se pode usar de qualquer maneira. **Revista de Ciências Sociais**, v. 43, p. 252- 266, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revcienso/article/view/823>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANOEL, E. ; CARVALHO, Y. M.; J. Para além dos indicadores de avaliação da produção intelectual na grande área da saúde. **Movimento**. Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 193-225, setembro/dezembro de 2006.

MANOEL, E. J. C.; CARVALHO, Y. M. de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 389-406, mai./ago. 2011.

MARCHI NETO, et al. Reforma do ensino superior: diretrizes curriculares em educação física. **Pensar a Prática**, vol. 2: 187-198, Jun./Jun. 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/155/141>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

MARCONI, M. de A.; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia: uma introdução**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUES, F. M. **Orientações curriculares nacionais: uma leitura sobre a materialização nos currículos de formação docente em educação física**. 2013. Dissertação (Mestrado em educação Física) – Programa de Pós-graduação em educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

MARQUES, F. M; FIGUEIREDO, Z. C. C. Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em educação física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 30-43, dezembro/2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p30/28128>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

MARQUES, M. O A formação do profissional da educação . In OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente** 3a ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

MATOS, M. do C.; PAIVA, E. V. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n. 2. Rio de Janeiro: UERJ, p. 185-201, 2007. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

MATOS, T. S.; NISTA-PICCOLO, V. L.; BORGES, M. C. Formação de professores de Educação Física: identidade profissional docente. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 8, n. 15, p. 47–59 jan./jun. 2016. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/2237-8049-2016.5/1718>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MAUSS, M. **Manual de Etnografia**. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

MENDES, C. L. O campo do currículo e a produção curricular na educação física nos anos 90. **Arquivos em Movimentos**, v. 1, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9058/7188>>. Acesso em 12 mar. 2015.

MENDES, M. I. B. de S. Corpo, biologia e educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 9-22, set. 2002

METZNER, A. C. Proposta didática para o curso de licenciatura em educação física: aprendizagem baseada em casos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 637-650, jul./set. 2014.

METZNER, A. C.; CESANA, J.; DRIGO, A. J. Diretrizes curriculares nacionais e a educação física: levantamento das produções acadêmicas e científicas dos últimos 10 anos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42252/pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

MEZZAROBBA, C.; ZOBOLI, F. Teoria e prática na educação física escolar: das tensões históricas às possibilidades de superação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 619-955, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/19248/15251>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de et al. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 15. Ed. Campinas-SP: Papirus, 2009.

_____. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p.35-49, Jan/Jun. 2001. Disponível em: <<http://132.248.9.34/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no1/2.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 81-101, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15553.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Cortez, 2006.

MUÑOZ, et al. Reforma curricular dos cursos de licenciatura em educação física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. **Pensar a Prática**, v.9, n. 2, p.

231-248, jul./dez. 2006. Disponível em;
<<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/171/158>>. Acesso em: 12 dez. 2105.

NEIRA, M. G. Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em educação física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, vol. 1, n. 1, p.118-140, Ago.2009.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p.15-33.

NÓVOA, A. Introdução. In: GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

OLIVEIRA, A. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Educação em foco**, ano 16, n. 22, p 163-183, dez. 2013a. Disponível em:
<<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/322>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013b. Disponível em:
<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/751/524>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação**, Unisinos 17(3):271-280, setembro/dezembro, 2013c. Disponível em:
[h<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.11/3818>](http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.11/3818).

Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. Sobre o lugar da educação na antropologia brasileira. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 40-50, jan.-jun. 2015. Disponível em:
<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/21395/13578>>. Acesso em: 21. fev. 2016.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir e escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em:
<http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TrabalhodoAntropologo.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2015.

OLIVEIRA, R. C.; ANDRADE, D. R. Formação profissional em educação física para o setor da saúde e as diretrizes curriculares nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42255/pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

OLIVEIRA, R. C. de.; DAOLIO, J. Pesquisa etnográfica em educação Física: uma (re)leitura possível. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v.15 n.1, p.137-143, 2007.

Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/740/743>>.
Acesso em: 16 dez. 2015.

OLIVEIRA, I. B. de O.; SÜSSEKIND M. L. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil.

Revista Brasileira de Educação, v. 22 n. 71, p.1-20, 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400212&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 13 dez. 2015.

PACHECO, J. A.; PARASKEVA, J. M. As tomadas de decisão na contextualização curricular. **Cad. Educ. FaE/UFPe1**, Pelotas, n. 13, p. 7-18, ago./dez. 1999. Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10207/1/As%20tomadas%20de%20decis%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. 3 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. In: SEMINÁRIO “O CURRÍCULO REGIONAL”, 1, 2003, Terceira, Açores, 2003. Disponível em:

<<http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf>>. Acesso em 22 fev. 2018.

_____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11 n.01 abr.2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/13870/11311>>. Acesso em: 13 de out. 2015.

PRUDENTE, P. L. G. O currículo do curso de educação física: embates em torno da formação de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15, 2007, Recife/Olinda. **Anais...** Recife/Olinda: CBCE, 2007. 1 CD – ROM.

PAIVA, F. S. L. FIGUEIREDO, Z. C. C, ANDRADE FILHO, N. F. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Revista Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 213-230, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/170/1483>>. Acesso em: 15 set. 2012.

PALMA, A. E como segue a saúde dos professores de educação física? **Copus et scinetia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p1-15, dez. 2014. Disponível em:

<<http://apl.unisiam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/viewfile/563/493>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PARAÍSO, M. A. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. **Educação e realidade**, v. 1, n. 21, p. 137-157, jan./jun., 1996. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71650/40640>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesq.** v. 34. São Paulo, mai/Ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

PARASKEVA, J. M. Currículo como prática (regulada) de significações. In: _____. (Org.). **Educação e poder: abordagens críticas e pós-estruturais**. Porto: Edições Pedago. p. 135-168, 2008.

PASSADOR, L. H.. **O campo da antropologia: a constituição de uma ciência do homem**. [Online]. Disponível em: <http://sociological.dominiotemporario.com/doc/O_CAMPO_DA_ANTROPOLOGIA.doc>. Acesso em 23 jul. 2015.

PASQUALI, D. ; NITERÓI, R.; MASCARENHAS, F. A indústria do fitness e seu desenvolvimento desigual: um estudo sobre as academias de ginástica na cidade de Goiânia. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-15, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/12311/9559>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

PATROCINO, L. B. **A hierarquia bacharelado/licenciatura em diferentes áreas do conhecimento: uma análise da UFMG**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1995.

PEIRANO, M. **A teoria vivida e outros ensaios de antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PEIRANO, M. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe**, ano 1, n. 2. Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/1890>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PEREIRA, J. A. G. **Formação em educação física: discursos e a prática curricular**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade de Brasília. 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3a ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

PINHEIRO, G. C. G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Analecta**, Guarapuava, Paraná, v.10 n. 2 p. 1125 jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2096/1799>>. Acesso em: 18 out. 2015.

PIRES, F. F. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 20, p. 143-148, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36794/39516>>. Acesso em: 19 set. 2015.

PIRES, R. G.; MARTA, F. E. F. O curso de educação física da Universidade Federal da Bahia-Ufba: uma conquista histórica. **Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v.6, n.18 p.53-65, set. /dez. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/5890/3041>>. Acesso em 22. Jan, 2017.

PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Organização curricular dos cursos de educação física no Paraná: características da licenciatura e do bacharelado. **Rev. Educ. Fis. UEM**, v. 25, n. 1, 2014. <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21634/13658>>. Acesso em: 12 out. 2015.

PORCHER, L.. Aristocratas e plebeus. In: PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1989.

RAZEIRA. M. B. et al. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em educação física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 124-136, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/4797/5116>>. Acesso em 12 dez. 2017.

RIBEIRO, G. dos S. et al. Formação inicial em Educação Física e as repercussões da proposição de licenciatura ampliada no CEDF/UEPA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, jan./mar. P. 52-65, 2015. Disponível: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/29592/18325>>. Acesso em 12 nov.. 2016.

RIBEIRO, M. de P. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento-Revista de educação**. Universidade Federal Fluminense, ano 3. n. 5, 2016. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/308/325>>. Acesso em 23 dez. 2015.

ROCHA, A. L. C. da.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. **Revista Iluminuras** – Publicação eletrônica do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, v.9, n. 21, 2008. Disponível em:< <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9301/5371>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ROCHA, A. L. C. da.; ECKERT, C. Apresentação. **Horizontes Antropológicos**, ano 15, n. 32, p. 9-20, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30687/000718096.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

ROCHA, G., TOSTA, S. P. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCHA, M., da et al. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19, 2015. Vitória. **Anais...** Vitória: CBCE, 2015. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7479/3906>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

ROCHA, M. T. S. **Percepções de acadêmicos de licenciatura em educação física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. 2016

RODRIGUES, A. T. et al. Análise da minuta de projeto de resolução de diretrizes curriculares nacionais para o curso de educação física e a questão da formação para a docência na educação básica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 711-720, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42160/pdf>>. Acesso em: 19 out. 2016.

SACRISTÁN, J. G. **El curriculum**: uma reflexión sobre la práctica. Madri: Morata, 1988.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L. L. de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Educação e realidade**. 1995, p.60-68, 20 (2).

SCHIMITT, J. A. M. Z. S. A produção do conhecimento: as questões sobre currículo e multiculturalismo. **Revista fato&versões**. v. 2, n. 4, jul/dez. 2010.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado mercantil. In VESSURI, H. **Universidad y investigación científica**: convergências y tensiones. Buenos Aires: Clasco, 2006.

SILVA, D. L. **Análise do curso de graduação em graduação física da universidade São Judas Tadeu**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

SILVA, A. M.; NICOLINO, A, S; FIGUEIREDO, V.M, C de. A formação profissional em educação física e o processo político social. **Pensar a Prática**, v.12, n.2, p.1-16, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6588/5355>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **kinesis**, v.30, n.1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718/3394>> Acesso em: 22 mar. 2018.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, p.190-207,1995.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A.; GANDIN, L. A. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – entrevistas com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p.175-184, jan/abr, 2012.

SOBRINHO, J. P. S. Formação de professores na sociedade do capital: uma análise crítica das diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de educação física. **Motrivivência**, ano XXIII, Nº 36, p. 129-148 Jun./2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p129/19647>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

SOUZA, M. da S.; FUCHS, M. M. RAMOS, F. K. Diretrizes curriculares nacionais e o processo de formação de professores em educação física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 17-29, dezembro/2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p17/28127>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas v. 25, n. 2, p.113-128, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230/232>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

SOUZA NETO, S. et al. Conflitos e tensões nas diretrizes curriculares de educação física: o campo profissional como um espaço de lutas e disputa. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 734-746, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42263/pdf>>. Acesso em: 11 jan. 207.

SOUZA, R. F. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. **Em Aberto**. Brasília, ano 12. n. 58, p.117-128, abr./jun.1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1897/1868>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

TAFFAREL, C. Z. et al. Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática**, vol. 9, n.2, p.153-179, jul./dez. 2006. <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/166/154>>. Acesso em: 12 out. 2016.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v.30, n.1, p. 95-133. Jan./Jun. 2012. Disponível em:

<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis/article/view/5726>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p.9-49, 1996. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephysis/wp-content/uploads/Tani-Go-Cinesiologia-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-e-Esporte-Ordem-emanante-do-caos-na-estrutura-acad%C3%AAmica.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

TITTON, M.; TRANZILO, P. J. L.; ALVES, M. S. O embate de projetos na definição das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de educação física: contribuições do MEEF para formação de professores. **Motrivivência**, ano XVII, Nº 25, p. 79-102 Dez./2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/4696/3872>>. Acesso em: 21 out. 2017.

TOSTA, S. P.; MOREIRA, H.; BUENICONTRO, R.. Os usos da etnografia na pesquisa educacional. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008. Porto Seguro. **Anais...** Porto Seguro: ABA, 2008. Disponível em:<http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2007/TEXTO%20COMPLETO-%20SANDRA%20TOSTA.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016

TOSTA, S. P. Antropologia e educação: Interfaces em construção e as culturas na escola. **Revista Inter-leger**. n. 9. p. 234-252, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4415/3604>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

TOSTA, S. P. Uma etnografia para a escola na América Latina. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014. Natal. **Anais...** Natal: Abant, 2014. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401841008_ARQUIVO_ARTIGOSANDRAPEREIRATOSTA.pdf. > Acesso em: 24 fev. 2016.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículos e ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Pré-proposta: Diretrizes curriculares para formação de professores na UFMG**. Belo Horizonte, UFMG, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto pedagógico de licenciatura, graduação plena, educação física**. Belo Horizonte, UFMG, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Avaliação do desempenho acadêmico dos alunos de graduação: Educação Física Diurno**, Belo Horizonte, UFMG, 2015. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/RelatGrad/2015/Curso%20Presencial/Relatorio_EducacaoFisicaDiurno.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**, 6, p. 1-13, dezembro, 2012. Disponível em: <<https://pontourbe.revues.org/300>>. Acesso: 22 jan. 2014.

VALENTE, A. L. E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **ProPosições**, v. 7, n. 2, p.54-64, julho de 1996. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

VAGO, T. M. **Educação Física na Escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VELHO, G. “Observando o familiar”. In: E. O. NUNES (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 36-46, 1978.

_____. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **A utopia urbana**: um estudo de antropologia social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

_____. **Projeto e Metamorfose**: Antropologia das Sociedades Complexas, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

_____. Metrópole, conflito e cultura. In: _____. (org.). **Rio de Janeiro**: cultura, política e conflito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p.9-29. 2007

_____. **Um antropólogo na cidade**. Ensaios de Antropologia Urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. nº 23 p. 5-15. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

VIEIRA, R. A. G.; NEIRA, M. G. Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 783-794, jul./set. de 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/54955>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

WACQUANT, L. **Corpo e Alma**. Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.


WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

YOUNG, M. ; WHITTY, G. **Society, state and schooling**. Lewes: Falmer Press, 1977.

YOUNG, M. **Conhecimento e currículo**. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

ANEXOS

I. DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO


Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos

Este documento formaliza a autorização do Colegiado do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais para a realização do estudo que pretende investigar as relações estabelecidas entre o debate epistemológico da Educação Física e o currículo vivido do curso de Licenciatura desta instituição, com a finalidade de desenvolver uma tese de doutorado, no programa de pós-graduação do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Sendo assim, o Colegiado autoriza às pesquisadoras Cláudia Aleixo Alves e Zenóbia Christina campos Figueiredo:

- Citar o nome da instituição no estudo, de forma a respeitar os princípios éticos e morais que envolvem uma pesquisa científica;
- Assistir e/ou participar de atividades desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educação Física: atividades de extensão, PIBID, laboratórios, eventos científicos, eventos culturais e aulas, exclusivamente, dos professores/coordenadores que desejarem colaborar com o estudo, garantindo o anonimato de todos os envolvidos.
- Entrevistar ou aplicar questionários aos professores e alunos do curso de Licenciatura que aceitarem participar do estudo, garantindo o anonimato.
- Fotografar, analisar e citar documentos de planejamento de aulas dos professores que aceitarem participar do estudo.
- Divulgar o estudo em artigos acadêmico-científicos, bem como em eventos da mesma natureza.

O estudo deverá assegurar a proteção de imagem, a não estigmatização da instituição e dos sujeitos da pesquisa garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico e/ou financeiro.

Ao final da pesquisa, as pesquisadoras assumem o compromisso de entregar uma versão impressa da tese para a biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.

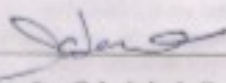
EAS

Dados das pesquisadoras

Profª Drª Zenólia Christina Campos Figueiredo, diretora e professora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), portadora do CPF 007.815.747-14. Email: zenoliavix@gmail.com

Cláudia Aleixo Alves, aluna no curso de Pós-graduação (doutorado) em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), portadora do CPF 013.084.306-71. Email: cacmaaleixo@yahoo.com.br / tel: (31) 973382969

Autorizado por:



Colegiado de Pós-graduação
Curso de Educação Física
UFES

(Coordenação - Colegiado de Curso de Educação Física da UFES)

Solicitado por: Cláudia Aleixo Alves

(Pesquisadora - Cláudia Aleixo Alves)

19 de outubro de 2015.

II. ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS DOS PERÍODOS FINAIS

- 1- Por que você escolheu fazer o curso de educação física? E qual o motivo da escolha da licenciatura?
- 2- Qual é a finalidade de um curso de licenciatura em educação física em sua opinião? A sua formação vem cumprindo com essa finalidade?
- 3- Você está satisfeito com os conhecimentos proporcionados pela formação? Justifique.
- 4- Qual a sua posição acerca da formação distinta para o licenciado e para o bacharel?
- 5- Qual a sua percepção sobre a relação entre os conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento da educação física (social, biológica, humana) em seu currículo?
- 6- Que tipo de conhecimento é mais valorizado na formação do licenciado? E na instituição em geral? Você concorda com essa valorização? Justifique.